Cena zeszytu podwójnego zł 1,50; w prenumeracie zł 1,20

PRZYJACIEL SZKOŁY Nr 1-2

ROK XVI * DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

TREŚĆ

Adres Redakcji i Administracji
ul. Wielka 18 — POZNAŃ — Skrytka poczt. 98
Telefon 19-25 — P. K. O. 202 920

DO WSZYSTKICH SZANOWNYCH CZYTELNIKÓW

Celem uniknięcia przerwy wzgl. zwłoki w wysyłce dwutygodnika

oraz dla zaoszczędzenia tak Szan. Czytelnikom jak i sobie zbytecznych kosztów, postanowiliśmy wzorem lat ubiegłych, że

wszystkich dotychczasowych Abonentów uważać będziemy za Prenumeratorów na rok 1937,

o ile nie odmówią wyraźnie przedpłaty (najpóźniej do końca stycznia 1937) i nie zwrócą dzisiejszego zeszytu.

Zatrzymanie niniejszego zeszytu uważać będziemy za wyrażenie zgody na dalszą prenumeratę oraz **za zobowiązanie do uregulowania przedpłaty,** w myśl warunków podanych na końcu zeszytu.

Prenumeratę wpłacać można, jak WP. najdogodniej, albo w jednej kwocie na cały rok z góry (zł 12,—), albo na I półrocze (styczeń—czerwiec, zł 7,20), lub na I kwartał (zł 3,60). Będziemy szczególnie wdzięczni Tym Szan. Abonentom, którzy przekażą od razu całoroczną prenumeratę lub półroczną, gdyż zaoszczędzą nam tym samym sporo opłat manipulacyjnych itp. kosztów.

ZE WZGLĘDÓW TECHNICZNYCH

(ponieważ Administracja nie zdążyła na czas sporządzić wymaganych wykazów) **wysyłamy niniejszy zeszyt jako okazowy.**

Zaznaczamy jednakże uprzejmie, że należność za nr 1-2 (zł 1,20) wliczona będzie do prenumeraty na pierwszy kwartał 1937.



W SPRAWIE PŁÓCIENNEJ OKŁADKI DO OPRAWY ROCZNIKA 1936. Do końca grudnia 1936 wysyłaliśmy okładki bez dopłat wszystkim, którzy do tego terminu uregulowali całoroczną prenumeratę za ubiegły rok.

Obecnie jednakże będziemy mogli wysyłać okładki tylko Tym, którzy, przekazując zaległość za rok 1936, dołączą zł 0,75 w myśl komunikatu z nru 20 wzgl. dodatkowo przekażą (z odpowiednią wzmianką na odcinku) ewent. z prenumeratą na nowy okres.

Adm. „P. Szk."

PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr 1-2 15 STYCZNIA 1937 ROK XVI

KONCENTRACJA CZY KORELACJA?

Chcąc zorientować się w treści obydwu powyższych pojęć, przeglądnijmy odnośny dział dydaktyki. Zauważymy wtedy, że starsze podręczniki dydaktyczne przeważnie nie podają terminu *korelacja*, nowsze natomiast umieszczają obok niego i *koncentracja* jako określenie o identycznej treści. Czy takie ujęcie sprawy jest właściwe, czy też może zachodzi tu pomieszanie pojęć? Zobaczmy.

Termin *koncentracja*, zaczerpnięty z języka francuskiego (*concentrer* — skupić, zgromadzić w jednym środku) znany jest z strategii, psychologii i innych dziedzin z takich choćby potocznych zwrotów jak: wódz *koncentruje* swe wojska, *koncentrujemy* swe myśli na pewnym przedmiocie itd. W matematyce zaś mamy do czynienia *z kołami koncentrycznymi*, tj. kołami o różnej wielkości i wspólnym środku. Analogiczne zjawisko spotykamy i w dydaktyce. Tu rozumiemy przez *koncentrację*ześrodkowywanie elementów dydaktycznych w jednym ośrodku, ognisku lub punkcie. Tymi elementami dydaktycznymi są tematy czyli materiał naukowy, a dalej i przedmioty nauczania lub wreszcie także program nauczania. W ostatnich dwu wypadkach nie można jednak już mówić o związaniu elementów w jednym tylko ognisku; stwierdzić raczej wtedy trzeba już więcej punktów stycznych. Stąd też mamy dwojaką *koncentrację*, mianowicie: *tematową* i *przedmiotową*. Do pierwszej zaliczamy i program nauczania jako zbiór wszystkich tematów całego materiału naukowego, jaki mamy uczniom przyswoić w ciągu pewnego czasu.

Pierwszy rodzaj *koncentracji*, a więc *koncentrację tematową* znano i uwzględniano w dawnym nauczaniu. Polegała ona na takim układzie materiału naukowego, że na stopniu wyższym uczono bardziej szczegółowo i systematycznie tego, co na stopniu niższym podano w ogólnych tylko zarysach lub fragmentach. Inaczej mówiąc, tok nauki koncentrycznej był tego rodzaju, że składał się w niektórych przedmiotach, np. w historii, religii i geografii, z kilku po

sobie następujących kursów czyli cyklów, przy czym każdy kurs następny tworzył dla siebie całość i obejmował powtórzenie materiału z poprzedniego cyklu, tudzież uwzględniał rozszerzenie i uzupełnienie tematu dawniej już przerabianego. Taki układ materiału, który zresztą łatwo zilustrować kołami współśrodkowymi, przeciętymi strzałką w kierunku od wspólnego środka do obwodów, był dla szkoły powszechnej bardzo pożądany, bo odpowiadał nie tylko psychicznemu rozwojowi ucznia, ale, tworząc w sobie zawsze pewne zamknięte całości, dawał uczniowi zaokrąglony zasób wiadomości bez względu na to, z jakiej klasy ten opuścił szkołę.

Na tego rodzaju *koncentrację*, istniejącą w ramach jednego tylko przedmiotu, duży nacisk kładła szkoła *Herbarta*. On sam zdawał sobie przecież sprawę z znaczenia *koncentracji* w nauczaniu, bo widział w niej „wielki i jak najściślej w swoich częściach powiązany krąg myśli". Z powolnym upadkiem szkoły herbartystów utraciła i *koncentracja tematowa* swe znaczenie.

Koncentracja tematowa określana bywa jeszcze innymi mianami, np. *koncentracji wewnętrznej* dla odróżnienia od *koncentracji zewnętrznej* albo też *koncentracji* w ściślejszym znaczeniu dla przeciwstawienia *koncentracji* w szerszym znaczeniu. Pomimo odmiennych terminów chodzi zawsze o to samo zjawisko, to jest o połączenie i ześrodkowywanie rozbitego materiału naukowego wchodzącego w zakres jednego lub więcej przedmiotów.

Koncentracja jest zatem pewnego rodzaju środkiem przeciwdziałającym lub co najmniej osłabiającym rozkawałkowanie i poszufladkowanie wiedzy na oddzielne przedmioty. Ma ona skojarzyć te wiadomości, które przez ich podział na przedmioty zostały rozłączone. Skojarzenie to może odbyć się w obrębie jednego i więcej przedmiotów. Jeśli zachodzi ostatni wypadek, wtedy mamy już *koncentrację przedmiotową*, zewnętrzną, *koncentrację* o szerszym znaczeniu, której w ostatnich czasach nadano nowy termin, mianowicie *korelacja*.

Korelacja czyli *koncentracja* w szerszym znaczeniu łączy kilka przedmiotów. Tym samym ma ona większy zasięg niż *koncentracja tematowa* i przez to się od niej różni, mimo że w zakres jej wchodzi. Obydwie *koncentracje* jednak służą wspólnemu celowi, tj. łączeniu wiadomości. Jeśli *koncentrację tematową* można zilustrować

kołami współśrodkowymi, to równie dobrze da się przedstawić *koncentracja przedmiotowa* czyli *korelacja* kołami częściowo na siebie zachodzącymi.

Zadaniem nauczania jest uwzględnienie *korelacji*, by poszczególne przedmioty szkolne połączyć gęstą siecią asocjacyj i rozumowań. Gdzie bowiem nie ma takiego powiązania, gdzie raczej istnieje rozbicie wiadomości na przedmioty, tam uczniowie często np. nie potrafią połączyć wiedzy historycznej z geograficzną lub inną. — Szczególnie jaskrawo występuje to nieraz w szkołach, w których obowiązuje ścisła specjalizacja w nauczaniu. Zasada *korelacji* ma temu złu zaradzić. Wiadomo, że nie ma takiego przedmiotu, który nie miałby związku z innym jakimś przedmiotem, jakkolwiek możność skojarzenia nie zawsze jest jednakowa. Mówimy wtedy, że jedne przedmioty *korelują* łatwo, inne znowuż trudno. To pokrewieństwo przedmiotów zaś umożliwia łączenie ich w grupy. Im większe to pokrewieństwo — tym łatwiejsza *korelacja*. Na tej właśnie zasadzie zaliczamy pewne przedmioty do grupy humanistycznej czy innej i na niej opieramy konstrukcję planu lekcyjnego w szkole powszechnej, zajęcia na Wyższych Kursach Nauczycielskich, w ogniskach metodycznych itd.

Korelacja jest więc ważną formą organizowania pracy dydaktycznej. W szkole łagodzi ona ponadto znacznie system przedmiotowy, bo nie podobna usunąć go przecież całkowicie. Przez to znów zbliża *korelacja* znacznie organizację nauczania do systemu globalnego czyli całostkowego, znanego nam z nowszej dydaktyki pod różnymi terminami. Na terenie polskiej szkoły głośne przecież było do niedawna jeszcze aż do przesady traktowane *nauczanie łączne* lub *syntetyczne*. Dziś pod tym względem nastąpiło już znaczne ochłodzenie umysłów. Praca w klasie pierwszej opiera się jednak nadal na wspólności tematów i zajęciach ugrupowanych dookoła pewnych *ośrodków zainteresowań*. Tych *ośrodków zainteresowań* dostarcza w kl. I (a także jeszcze i w II) język polski. Jest on więc w tych klasach przedmiotem nadrzędnym w stosunku do innych przedmiotów, których tematy są do niego dostosowane. Inaczej ma się sprawa w kl. III i IV, w których zjawiają się nowe przedmioty jak geografia i przyroda. Nadrzędność znika tu częściowo, ponieważ nauka języka polskiego musi już liczyć się z materiałem tych nowych przedmiotów.

Drugim zjawiskiem języka polskiego, jakie spotykamy w *korelacji* — to jego charakter ogniskowy, który zachowuje przez cały czas nauki w szkole powszechnej. Ten ogniskowy charakter języka polskiego powoduje, że w nim schodzą się nici, łączące wszystkie przedmioty naukowe.

Jeśli zaś chodzi o postać, jaką przybiera *nauka całostkowa* czyli *system bezprzedmiotowy* albo *globalny* na obcych terenach, to wspomnieć wypada o metodzie *O. Decrolyego*, który ją prowadzi według tzw. *ośrodków zainteresowania*, dzięki którym znika podział wiadomości na odrębne przedmioty. Punktem wyjścia jest tu zawsze jakieś obiektywne zagadnienie. Podobnie postępuje i *J. Dewey* uwzględniając teorie *nauki globalnej* o tyle, że nabywanie wiadomości z najrozmaitszych dziedzin łączy z *zajęciami rękodzielniczymi i przemysłowymi*, odrzucając również tradycyjny podział na przedmioty. Drugi amerykański zwolennik *nauczania globalnego* — to *J. A. Stevenson*, który w swej *metodzie projektów* posługuje się podobnie jak *Decroly* i *Dewey* rzeczywistymi czynnościami ucznia i „naturalnym podłożem" uczenia się a nie sztucznym w szkole z jej teoretycznymi zagadnieniami, oderwanymi od rzeczywistości i życia.

Wiadomo, że *koncentracja* w szerszym znaczeniu czyli *korelacja* ważne zajmuje stanowisko w obecnych programach nauczania. I słusznie. Czy jednak mamy w nich tylko uwagi o *korelacji?* Nie, bo można przy niewielkim trudzie doszukać się w nich i *koncentracji tematowej*. Zajmuje ona wprawdzie stanowisko skromne, ukryte, bo przysłonięte przez dominującą *korelację*. A jednak przyznać trzeba, że w niektórych przedmiotach jak np. w arytmetyce, historii i geografii powracamy kilkakrotnie do materiału dawniej opracowanego, który stopniowo rozszerzamy a nie tylko powtarzamy. Przecież o Polsce współczesnej uczymy w szkole powszechnej aż trzy razy, i to w kl. IV, V i VII, a w kl. VI nieraz przechodzimy z odległych mórz i lądów do Polski po materiał porównawczy w myśl postulatu: Polska i jej kultura. Pewne pozycje programu ministerialnego odgrywają więc i dzisiaj jeszcze rolę koncentrującego ośrodka, dookoła którego układa się wszystko peryferycznie i z którego na wszystkie strony wychodzą nici łączące. By to mogło nastąpić w całej rozciągłości, konieczna jest dobra znajomość programu i dydaktyki.

Nowocześnie pojęta *koncentracja* nie różni się jednak od dawniejszej i z tego powodu, że i ona zezwala na fragmentaryczne lub propedeutyczne potraktowanie pewnych partii wiedzy. Znamy przecież w dzisiejszej dydaktyce na stopniu niższym *nauczanie epizodyczne*, na stopniu wyższym zaś *nauczanie systematyczne*, co również jest zgodne z założeniami *koncentracji* w ogóle.

Reasumując wszystkie poprzednie uwagi, stwierdzić wypada, co następuje:

1. *koncentracja* i *korelacja* są pojęciami identycznymi,

2. analizując je dostrzec można *koncentrację tematową* i *przedmiotową* czyli *korelację*,

3. *korelacja* objawia się przede wszystkim w *nauczaniu globalnym*,

4. program ministerialny, jakkolwiek wysuwa *nauczanie korelacyjne*, nie neguje jednak *nauczania koncentracyjnego*.

Poznań *Marian Jagodziński*

O KORELACJI

Korelacja — bodajże jedyny wyraz, który przybrał specjalny rozgłos spośród szeregu innych, także nowych, wyrażeń programowych. Nie jest to jednak równoznaczne z należytym zrozumieniem treści, mieszczącej się w tym wyrazie. Zagadnienie *korelacji* bowiem zostało z chwilą jego ukazania się w programie utożsamione z *koncentracją*, dawniej nam znaną i jeszcze dzisiaj, po prawie czteroletnim realizowaniu programu, spotykamy się z podobnym poglądem. *Koncentracja* i *korelacja* wyrosły wprawdzie na wspólnym podłożu nauczania syntetycznego, jednakowoż nie możemy pod żadnym warunkiem dwu tych zagadnień identyfikować. Mimo tak na pozór bliskiego pokrewieństwa, drogi ich są jednak inne.

Przypatrzmy się więc bliżej, na czym polega zasada *korelacji*.

Jest rzeczą chyba dostatecznie zrozumiałą, że nie ma nauki, nie ma przedmiotu, które stanowiłyby logiczną i życiową od siebie odrębność, natomiast wiemy, że stanowią one większą lub mniejszą zwartość, zależność, wymagając wzajemnego uzupełniania się, wiązania splotem wspólnych cech i pierwiastków, a czego nie widzieliśmy przez długie szeregi lat w nauczaniu.

„Taką właśnie współzależność przedmiotów nauczania *J. Dewey*, a za nim *P. Barth* nazwali *korelacją*, używając oczywiście tego

terminu w innym znaczeniu niż to, które mu się nadaje w logice lub psychologii"... „Zadaniem więc korelacji jest wiązać poszczególne przedmioty nauczania ze sobą gęstą siecią skojarzeń i rozumowań"[1]).

Nie tylko wiązać, ale d o s t a r c z a ć t e m a t ó w,

„Na szczeblu pierwszym język polski wiąże się z rysunkami, zajęciami praktycznymi, śpiewem. Ośrodkiem przy tym jest język polski, który dostarcza tematów, wymagających ilustrowania przez te tematy". — *Program nauki*, str. 282.

p r z e ż y ć,

„Zajęcia praktyczne korzystają z wyników obserwacyj, prowadzonych w zakresie nauki rysunku, wyrobionych sprawności rysunkowych i malarskich, znajomości i odczucia wymagań estetycznych, dotyczących budowy form". Str. 414.

p o m o c y n a u k o w y c h.

„Budowa łatwych pomocy naukowych do fizyki, łatwych instalacyj, sporządzanie narzędzi pracy i sprzętu pomocniczego... współdziałają przy realizacji zadań nauki o przyrodzie martwej". Str. 414.

Zadaniem nauczyciela, idącego po linii wymagań *korelacji*, jest więc:

1. przygotowywać podłoże pracy nauczycielowi innemu w postaci *materiału* nauczania, pomocy naukowych, przeżyć itp. i wtedy mamy do czynienia z *korelacją* jako podbudową, względnie

2. wykorzystywać w różnej postaci materiał dostarczony przez inne przedmioty — a wtedy wystąpi *korelacja* jako nadbudowa.

Ze względu na ogniskowe znaczenie języka polskiego w szkole powszechnej będziemy mieli do czynienia przeważnie z takim zjawiskiem, że większość przedmiotów będzie podbudową języka polskiego. W praktyce będzie to wyglądać następująco:

a) Nauczyciel przyrody omawia w kl. VI „obraz dżungli indyjskiej — warunki klimatyczne i glebowe. Słoń indyjski, tygrys, bawoły, małpy, pyton, okularnik". (Str. 174).

b) „Nauczyciel geografii rozszerza wiadomości o roślinach użytkowych i zwierzętach, mających znaczenie gospodarcze dla człowieka, zwłaszcza egzotycznych, opracowanych przez nauczyciela przyrody zwykle mniej obszernie". (Str. 309).

c) Nauczyciel-polonista wykorzystuje wiadomości uczniów z przyrody i geografii na lekcji swego przedmiotu, przerabiając w tym wypadku odstęp „Słoń Birara"[2]) nadający się doskonale do skorelowania z tematami wykazanymi pod a i b. Język polski wi-

---

[1]) B. Nawroczyński: *Zasady nauczania.*

[2]) J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat.*

nien w takich wypadkach dać „pogłębienie uczuciowe, oświetlenie z innego punktu widzenia, wprowadzić uzupełnienia całości lub szczegółu, skupić zagadnienia związane z przeżyciami, oraz wyzyskać zdobytą treść w dziedzinie wychowania“. (Str. 282).

W ten sposób wiązanie przedmiotów nauczania „gęstą siecią skojarzeń i rozumowań“ zapobiega „szufladkowej“ wiedzy nauczania, daje „młodzieży częstą sposobność do ich stosowania w rozmaitych dziedzinach nauczania“[1]), a przedmioty „uzupełniają się wzajemnie całym szeregiem wartościowych momentów wychowawczych i poznawczych“[2]).

Zdać należy sobie sprawę, że korelacyjna współzależność przedmiotów, czyli który przedmiot w *korelacji* ma być podbudową, a który ma z tej podbudowy korzystać — będzie różna. Zależeć to będzie od poziomu nauczania i tematu. Jeżeli więc weźmiemy pod uwagę kl. I do III, to tu język polski będzie podbudową przedmiotów innych, nie mających miejsca w tych klasach. Wskazówki w tym kierunku idące daje nam program nauki — patrz *Program nauki trzeciego stopnia* na stronach: 282 — język polski; 297 — historia; 308 — geografia; 329 — przyroda żywa; 340 — przyroda martwa; 365 — matematyka; 381 — rysunki; 413 — zajęcia praktyczne; 429 — śpiew, 442 — ćwiczenia cielesne.

Aby zadość uczynić zasadzie *korelacji* i programom nauki, niezbędną rzeczą jest ścisła współpraca w tym kierunku wszystkich nauczycieli. Współpraca ta nie może ograniczyć się tylko do porozumienia nauczycieli uczących w tej samej klasie, ale musi też ono istnieć między nauczycielami klas wyższych a klas niższych. Korelacyjna współpraca nauczycieli jako wyrazicieli poszczególnych przedmiotów, nie może zadowolić się porozumieniem na początku roku szkolnego przy budowie rozkładu materiału, ale winna polegać na stałym kontakcie i wywiadzie przez cały rok.

Przy takiej organizacji i pracy dochodzimy do stosowania planowej, świadomej *korelacji*. Niezależnie od *korelacji* planowo zorganizowanej stosujemy w nauczaniu *korelację* podświadomie, bez wytkniętego celu, której domaga się sam charakter przedmiotu — np. stosowanie arytmetyki w geografii (rysowanie planu), *korela-*

---

[1]) B. Nawroczyński — Tamże.

[2]) Program nauki III stopnia.

cja arytmetyki z nauczaniem języka polskiego (przestrzeganie w arytmetyce poprawnego używania form gramatycznych w liczebnikach). Zarówno w *korelacji* planowej jak i bezplanowej przestrzegać musimy koniecznie zasad stosowanych w innych przedmiotach, aby *korelacja* nie przyniosła im uszczerbku. Wychodząc z takiego założenia, dojdziemy do wniosku, że zasada *korelacji* domaga się stałego porozumiewania się nauczycieli, znajomości treści i metod pracy innych przedmiotów.

Złe rozumienie *korelacji*, z jakim się spotykamy, dotyczy w głównej mierze umieszczenia jej w czasie. Mówi się, że materiał nauczania jest skorelowany, jeżeli powiązanie przedmiotów nastąpiło w tym samym dniu, tygodniu, a co najwyżej w tym samym miesiącu. Nie ma jej (i rozkład materiału nauczania jest zły pod względem korelowania), jeżeli obejmuje dłuższy odstęp w czasie. Takie ujęcie zasady *korelacji* jest fałszywe. Naturalnie, że lepiej jest, jeżeli czasokres korelacyjny jest krótszy, ale to nie jest przecież istota omawianego zagadnienia.

Że *korelacja* nie może być zbytnio krępowana czasem, wskazuje również program. Jako uzasadnienie weźmy taki wyjątek:

„W klasach I i II, jak już nieraz zaznaczano, język polski obejmuje tematy przygotowujące do nauki historii, geografii, nauki o przyrodzie w klasach wyższych. Rolę tę w stosunku do historii spełnia język polski i w klasach III i IV". (Str. 282).

Przeglądając program nauki, zauważyć można częste jego nawiązywanie do środowiska i zainteresowań uczniów, jako integralnej części nauczania. Aby wypełnić te polecenia programu, nieodzownym warunkiem jest zastanowić się nad sposobem wiązania i wzajemnego wykorzystywania się tych dwóch zagadnień, czyli opracowania wytycznych *korelacji*. Sprawa ta jest niezmiernie ważna i nasuwa równocześnie bardzo wielkie trudności. Aczkolwiek tak często mówimy na temat wykorzystania środowiska w nauczaniu, to śmiało możemy stwierdzić, że dziedzina ta leży jeszcze odłogiem i że najbliższy czas nie da rozwiązania omawianej trudności. Brak bowiem nam dotychczas odpowiednich przykładów i wskazówek. W naszej literaturze pedagogicznej mamy już wprawdzie próby praktycznego podejścia nauczania do środowiska, ale niestety, są to próby jeszcze zbyt teoretyczne i nauczycielowi-praktykowi mało przydatne.

Korelacja nauczania z środowiskiem wymaga od nauczyciela całego szeregu cech, zalet, umiejętności i wiadomości, od których zależy rozwiązanie trudności. Warunki, na których podłożu mogłaby się rozwinąć *korelacja* środowiska z nauczaniem, można by skonkretyzować następująco:

1. Nauczyciel winien posiadać dokładną znajomość psychiki dziecka — jego zapatrywań i zainteresowań;
2. umiejętność skierowywania zainteresowań i uwagi dzieci ze środowiska na materiał objęty programem;
3. dokładną znajomość wiadomości o życiu gospodarczym i kulturalnym środowiska;
4. umiejętność wykorzystania drogocennego materiału ze środowiska w dalszej nauce oraz
5. nauczyciel winien interesować się tym wszystkim, co interesuje dziecko; wreszcie
6. stosunek między nauczycielem a uczniem winien być swobodny, oparty na obopólnym zaufaniu.

Korelacja nie kończy się na samym nauczaniu. Jest to zagadnienie, które musi powiązać nauczanie z wychowaniem, obojętnie w jakiej formie wychowanie jest prowadzone. Przedstawmy powyższą myśl na przykładzie. Program nauki na kl. VII przewiduje z nauki o przyrodzie martwej temat „o obronie przeciwgazowej, a więc: praktyczne wskazówki użycia maski, zachowania się w schronie. Znaczenie silnego lotnictwa dla obrony przeciwgazowej". (Str. 219). Otóż temat ten domaga się koniecznej *korelacji* z pracą wychowawczą, jaką na terenie naszych szkół prowadzą kółka L. O. P. P. Inny przykład. W nauce higieny program wymienia taki temat: „Pierwsza pomoc w razie omdlenia, uduszenia, zatrucia gazem świetlnym lub zaczadzeniem, zamarznięcia, odmrożenia, porażenia słonecznego, utonięcia". Przytoczony materiał nadaje się doskonale do skorelowania go z działalnością P. C. K.

Tylko w jak najszerszym znaczeniu ujęta *korelacja (korelacja* międzyprzedmiotowa, środowiska z nauczaniem i nauczania z wychowaniem) winna mieć miejsce w pracy szkolnej, a wtedy dopiero możemy mówić o powiązaniu szkoły z życiem i realizacji programu.

Uwaga: Wszystkie w tekście podane numery stronic odnoszą się do *Programu nauczania stopnia III.*

Rydzyna (woj. poznańskie) *Józef Przewoźny*

MOMENTY KORELACYJNE W NAUCZANIU

1. Arytmetyka jako punkt wyjścia lekcji języka polskiego. Oto dwa przykładowe tematy zadań arytmetycznych wchodzące w zakres nauki języka polskiego [1]):

a) Zecer pracował $3^1/_3$ godziny i złożył na maszynie 10 000 liter. Po ile składał na godzinę?

b) Maszyna drukarska przez $7^1/_2$ godziny wydrukowała 7 200 arkuszy. Po ile arkuszy drukowała na godzinę [2]).

Rozwiązanie pierwszego zadania poprzedza objaśnienie wyrazu *zecer*. (Można polecić wyraz *składacz!*).

Dla zobrazowania pracy zecera polecamy dzieciom odliczyć z podręcznika do nauki języka polskiego tyle liter, ile ich złożył zecer w ciągu godziny, następnie policzyć, ile to stanowi wyrazów, wierszy, stron. Tematem ćwiczeń są również obliczenia wyrazów względnie liter znajdujących się na jednej stronie kartki i wszystkich stronicach książki. Stąd żywy problem, narzucony przez dzieci: jak długo zecer składał litery danej książki (oczywiście w przybliżeniu!)?

Taka w swoim rodzaju doświadczalna metoda uczenia się daje uczniom poniekąd fizycznie odczuwalne pojęcie trudów pracy zecera; wszczepia w ich świadomość poszanowanie jego wysiłków i poszanowanie książki. W oczach młodzieży książka nabiera właściwej wartości i znaczenia.

W związku z tematem drugiego zadania zapoznajemy dzieci z pojęciem arkuszy drukarskich i składów książki. Ilość arkuszy-składów wskazują liczby podane u dołu każdej książki; znajdują się one na każdej pierwszej kartce arkusza-składu. Arkusz-skład może zawierać 4—8—16 kartek. Porównujemy, czy ilość arkuszy-składów jest zgodna z ilością kartek książki [3]). Wyprowadzamy na-

---

[1]) A. Rusiecki i A. Zarzecki, *Arytmetyka z geometrią*. Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej. Klasa VI. Nakładem Księgarni św. Wojciecha w Poznaniu. 1934 r. Zadanie nr 82 A i B.

[2]) Tam, gdzie drukarnia jest w miejscu, punktem wyjścia może być wycieczka do drukarni.

[3]) Na lekcji zajęć praktycznych, przy nauce introligatorstwa, możemy dokładniej zaznajomić dzieci z arkuszem, składem, kartkami itp.

stępnie takie zagadnienia: Ile książek wydrukuje drukarnia w ciągu godziny, dnia, tygodnia?

$$\left(\text{Ilość książek} = \frac{\text{ilość arkuszy wydrukowanych w 1 godzinie}}{\text{ilość arkuszy-składów książki}}\right).$$

Jak długo pracowała drukarnia przy wydrukowaniu książek dla całej klasy, szkoły? Wyłoni się tu kwestia, czy dzisiejsza cena książki jest wysoka, jeśli weźmiemy pod uwagę koszty zecerskie, farby drukarskiej, papieru itp. (Wątpimy, czy koszty te są ogólnie znane. — Red.).

2. Śródlekcyjne, międzyprzedmiotowe zazębienia. Podczas obliczania liter powstała trudność w odróżnianiu litery od głoski. Chociaż była to lekcja arytmetyki, jednak różnice te wyjaśniamy, korzystając z bezpośrednich zainteresowań dzieci. (Litery piszemy i widzimy, głoski wymawiamy i słyszymy). Przy tej okazji odtwarzamy wiadomości o samogłoskach i spółgłoskach.

Na lekcji języka polskiego zapoznajemy dzieci ze słownikiem drukarskim, jak format, czcionki, matryce, winietka, sygnatura, kolumna druku, pole światła, — rękopis, felieton, szpalty, artykuł itp. oraz czytamy *W drukarni* [1]). Lektura ta dostarczy materiału z dziedziny rozwoju drukarstwa na przestrzeni wieków, ogólnoludzkiego znaczenia wynalazku druku, wpływu tego wynalazku na dzisiejszą cywilizację, kulturę, naukę, sztukę, życie.

Tu odczytać *Płomyk* (nr 15, z grudnia 1936 r.), poświęcony książce i jej historii. Podkreślić jej etapy rozwojowe od egipskiego papirusu do papieru dziś używanego. Jeżeli to możliwe — urządzić wycieczkę do papierni, ewentualnie przedstawić stadia fabrykacji papieru na obrazach. Wskazać różnicę między rodzajami i jakością papieru (drzewny, bezdrzewny, — czerpany, listowy, pakowy, kancelaryjny itp.). Wiadomości te są bardzo aktualne.

Na lekcji rysunków naturalnym uzupełnieniem problemu będą projekty okładek do przeczytanych książek. Uczeń główną myśl książki musi zilustrować graficznie, co ma duże wartości kształcące.

3. Życiowe uzupełnienie zagadnienia. Z tematem drukarskim związać: a) wydawnictwa (dzienniki, czaso-

---

[1]) J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat*. Szósty rok nauki języka polskiego w szkołach powszechnych. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów. Str. 239.

pisma, dzieła naukowe i beletrystyczne, podręczniki szkolne — poglądowego materiału nie zabraknie); b) b i b l i o t e k i (od historycznych fundacyj do miejscowej i szkolnej); c) c z y t e l n i c t w o (wśród starszych i młodzieży); d) t e c h n i k ę c z y t a n i a — paszport książki: autor, tytuł, wydawnictwo, drukarnia — (na podstawie szeregu książek) — spis rzeczy, rozdziały, odsyłacze, podkreślania i wypisywanie ważniejszych myśli, zdań, zwrotów itp.

Na dobranej czytance (np. *Scholarowie w Padwie*) zwracamy uwagę uczniów na rodzaje druków, ich znaczenie i użycie (druk rozstrzelony, druk tłusty, kursywa, petit i inne).

Bardzo ważnym czynnikiem dydaktycznym jest samodzielne wyszukanie przez ucznia (w książce szkolnej) opracowanej czytanki. Rola nauczyciela ograniczy się tylko do podania jej tytułu. Są to elementy organizacji pracy intelektualnej: uczeń zagląda do spisu rzeczy, szuka w nim danego tytułu lektury i odnajduje ją potem w tekście podręcznika. Nie należy dziecku ułatwiać tej czynności. Absolwent szkoły powszechnej często nie orientuje się w tej prymitywnej technice obchodzenia się z książką jako podstawowym narzędziem pracy umysłowej.

4. W n i o s k i. Wyjście od arytmetyki, w naszym przykładzie, wytworzyło głębsze zainteresowanie dziatwy zagadnieniem drukarstwa. Czytanka sama nie wniosłaby tego nastroju, nie stworzyłaby odpowiedniego klimatu pracy. Nie należy uważać, że język polski uzurpuje sobie prawo wyjściowe w podchodzeniu do humanistycznych problemów. Często lepiej odwrócić drogę postępowania, zerwać z tradycją.

Tak zorganizowana praca w naszym wypadku da możność silniejszego podkreślenia zasług Gutenberga, jako wynalazcy druku, zwrócenia uwagi na fakt, iż wynalazki są wspólną własnością całej ludzkości[1]). Zadania zaś arytmetyczne, zwykle mechanicznie odrabiane, nabiorą rumieńców życia, przeniosą się do umysłów dzieci i staną się dla nich pozytywnym pokarmem duchowym....

N i e w o l n o o d g r a n i c z a ć c h i ń s k i m m u r e m p r z e d m i o t u o d p r z e d m i o t u, k s i ą ż k i o d ż y c i a.

Ottynia (woj. stanisławowskie) *Stanisław Daszkiewicz*

---

[1]) „O b r a z y z ż y c i a i d z i a ł a l n o ś c i w i e l k i c h l u d z i np. K o p e r n i k, K o l u m b, G u t e n b e r g" itp. (*Program*, str. 163).

O WŁAŚCIWY PROGRAM WYCHOWANIA

Dano szkole program nauki, określający w sposób dokładny materiał nauczania dla poszczególnych stopni szkół powszechnych i dla każdej klasy. Rozkładu tego materiału na miesiące czyli planu jego realizacji dokonuje sam nauczyciel. On w martwe litery wkłada treść, nadaje im kształt, ucieleśnia je i ożywia w codziennej pracy szkolnej, dążąc szczebel po szczeblu do osiągnięcia przepisanych wyników nauczania, do dania uczniom jednolitej elementarnej podstawy wykształcenia ogólnego.

To jeden program, który znamy i realizujemy codziennie, to program określony *Statutem Publ. Szkół Powszechnych* w §§ 32—47. Drugi — o którym mówi § 59 *Statutu* — to program wychowania, na który dziś kładzie się tak wielki nacisk. Lecz gdzie on?

Dotychczas władze żądają go od nauczyciela. A kto właściwie ma ten program stworzyć — czy on? Przecież szkoła powszechna ma dać uczniom również jednolite podstawy wychowania. A jakie one mają być? Czy takie, jakie uznaje poszczególny nauczyciel? Czy każdy sam ma dokonać wyboru, czy też zachodzi tu potrzeba jasnego określenia i wskazania celu. Mam wrażenie, że ta potrzeba istnieje, że szkoła czeka na drugi program — program wychowania. W nim powinny być jasno określone i wskazane te podstawy wychowania, jakie szkoła ma dać uczniom.

Program ten nauczyciel rozplanuje na miesiące czy tygodnie, czyli zrobi tak zwany plan wychowawczy, dostosowany do potrzeb środowiska, do wieku i rozwoju uczniów. Dopiero na tej podstawie należało by przystąpić do rozkładu materiału nauczania, uwzględniając w nim założenia planu wychowawczego, bo szkoła — to życie wychowująco-nauczające. W ten sposób rozkład materiału nauczania stanowiłby niejako cząstkę realizacji planu wychowawczego i równocześnie spełniałby właściwą sobie rolę dydaktyczną.

Nie było by wtedy tego, że na podstawie wartości wychowawczych czytanek tworzy się plan wychowawczy. Nie wychowywalibyśmy tylko przez samo nauczanie, lecz w realizacji planu wychowawczego uwzględnialibyśmy harmonijnie wszystkie środki, wskazane *Statutem*.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

CZY W ROZDAWANIU ŚWIADECTW SZKOLNYCH TKWIĄ WARTOŚCI WYCHOWAWCZE?

Wobec nawału pracy pod koniec pierwszego półrocza w wielu szkołach z prawdziwą obawą patrzy często nauczyciel na jeszcze jedną pracę, na pisanie cenzur (niekiedy przeszło 100). Czy w ogóle to potrzebne? Przecież nie dla świadectwa, nie dla stopnia uczyć się potrzeba; więc może w dobie, gdy myślimy o odbiurokratyzowaniu szkolnictwa, zlikwidować właśnie pisanie świadectw przynajmniej w okresie pierwszego półrocza? Przecież w dodatku każda cenzura coś kosztuje. Czy więc i ten moment nie powinien zadecydować o skreśleniu tej pracy, jaką jest pisanie cenzur w pierwszym półroczu?

Takie i tym podobne myśli nasuwają się każdemu nauczycielowi. Należy zatem problem rozważyć wszechstronnie i wyciągnąć pewne wnioski. Uczynię to, spoglądając na rzecz z punktu widzenia wychowawczego, pomijając względy oszczędnościowe co do czasu, sił i pieniędzy, gdyż w szkole decydować winien tylko wzgląd wychowawczy.

Postawione więc zostało pytanie co do celowości cenzur półrocznych. Odrazu jednak nasuwa się następująca myśl. Jeżeli w dziedzinie wychowania fizycznego, w sporcie, na którym nam tak bardzo i słusznie zależy, używa się dyplomów i różnego rodzaju nagród za przebiegnięcie 100 m, za jakiś rzut, skok itp. i powszechnie docenia się ważne znaczenie dla w. f. tego rodzaju podniet, to bez wątpienia winno być analogicznie w odniesieniu do cenzur, które stać się winny podnietą do dalszej pracy szkolnej. Kwestia celowości świadectwa szkolnego za pierwsze półrocze jest przesądzona; inna rzecz, czy rzeczywiście osiąga się ten cel wychowawczy przez dotychczasową praktykę wydawania świadectw.

Odpowiedzieć trzeba, że nie zawsze. Wina tego leży bądź po stronie nauczyciela, bądź po stronie pewnej tradycji, jaka się wytwarzać zaczyna, i warunków, w jakich znajduje się uczeń. Rozpatrzmy je.

Są nauczyciele, którzy rozdają uczniom cenzury tak, jak to gazeciarze w mieście rozdają przechodniom ulotki. Mechanicznie i byle jak najprędzej. Komu ulotka odpowiada, ten może ją zatrzyma, komu zaś nie, ten ją rzuci lub podrze. Podobnie w szkole.

W klasie, w której nauczyciel rozdaje świadectwa mechanicznie, jak gazeciarz ulotki, zaobserwować można wręcz gorszące sceny. Ten i ów uczeń, bądź jeszcze w klasie, bądź na podwórzu szkolnym, mnie lub drze świadectwo, a więc przyzwyczaja się do lekceważenia dokumentu państwowego, szkoły, nauczycieli itd. Mechanizm i niewłaściwe ujęcie czynności rozdawania świadectw wywarło w tym wypadku ujemny wpływ wychowawczy. Są jednak nauczyciele, którzy chwili rozdawania świadectw potrafią nadać tyle powagi i zarazem ciepła, że wpływ wychowawczy jest ogromny. Nawet ten najgorszy uczeń, którego przygniata ilość złych ocen, wychodzi z klasy mimo wszystko nie złamany lecz w przekonaniu, iż oceny te, to tylko przyjacielskie zwrócenie uwagi uczniowi na to, iż w danym przedmiocie (czy przedmiotach) winien pracować intensywniej. Tak rozdać świadectwa, to jest sztuka, jak w ogóle sztuką jest wychowywanie drugich. Upatrując w rozdawaniu świadectw szkolnych ważną czynność wychowawczą, należało by przedyskutować, w jaki sposób czynność ta odbywa się i odbywać powinna!

Mimo dość powszechnego mechanizmu rozdawania świadectw nie da się zaprzeczyć, że w każdej szkole dąży się do tego, by dziecko cenzurkę otrzymało. Cenzura jest drukiem szkolnym i na tej zasadzie winna być wydawana bezpłatnie tak, jak bezpłatnie otrzymuje szkoła inne druki (księgi ocen, dzienniki itp.). Ponieważ zaś tak nie jest, ponieważ cenzurka łącznie ze znaczkiem na T. P. B. P. S. P. kosztuje 18 gr, a szkoła nie posiada pieniędzy na to, by pokryć z własnych funduszów wypływający stąd wydatek kilkudziesięciu złotych (w liczniejszych szkołach), zarządza się zazwyczaj wśród dzieci specjalną składkę „na cenzury“ (w praktyce często po 20 gr). Ponieważ dalej w większości szkół nie każde dziecko na cenzurę przyniesie, w rezultacie otrzymują świadectwa tylko niektórzy uczniowie. Sprawa, która ma być pewnym aktem wychowawczym, rozwiązana jest po handlowemu — kto dał pieniądze, otrzyma cenzurę, kto nie dał, cenzury nie otrzyma. Wytwarza się rozdźwięk pomiędzy nauczycielem i uczniem. Nauczyciel upomina, by dziecko zapłaciło; dziecko, któremu w domu często rodzice nie mogą takiej kwoty dać, wykręca się, jak może i oszukuje, jak może, nauczyciela obietnicami, że „jutro przyniesie“. Często zaś rodzice nie rozumieją znaczenia wydawania cenzur, traktują to jako zby-

teczne (pogląd, iż świadectwo szkolne można i trzeba brać tylko wtedy, gdy będzie potrzebne, podobnie jak metrykę urodzenia z urzędu parafialnego) i również z tych względów nie zawsze dają dziecku żądaną kwotę. W takich okolicznościach również wychowawca klasy, przepracowany na wielu innych odcinkach życia szkolnego, może niejednokrotnie w głębi serca nawet dążyć do tego, by cenzurę „wykupiło" jak najmniej dzieci, bo wtedy będzie miał mniej pracy.

A może w istocie to nie jest takie ważne? A może naprawdę cenzurę winien otrzymać tylko ten, kto chce i kto zapłaci? Można i tak sprawę postawić; trzeba wtedy jednak odjąć wydawaniu cenzur walory wychowawcze i zarządzić, że cenzury ma wydawać kierownik szkoły w kancelarii tym interesentom, którzy się po nie zgłoszą, podobnie jak kierownik szkoły wydaje duplikaty świadectw. Takie postawienie sprawy, a więc załatwianie w szkole może setek interesentów bez wyciągnięcia z tej czynności momentów wychowawczych, byłoby prawdziwym zawaleniem szkoły papierkową robotą. Jeżeli więc czynność wydawania cenzur ma być wychowawczą, musi być załatwiana jak dotąd w klasie i tak, by w s z y s c y uczniowie świadectwa otrzymali!

Bo idźmy dalej. Przychodzi moment, że tych kilkanaścioro dzieci, które przyniosły pieniądze „na cenzurę", wreszcie ją otrzymują. Reszta dzieci mniej lub więcej zazdrośnie patrzy na tych, którzy tę cenzurę otrzymali. Wielu z tych patrzących w ogóle jeszcze nigdy świadectwa nie miało, mimo że już kilka lat chodzi do szkoły. Przypatrzmy się im bliżej. Czy nie znajdziemy wśród nich wielu takich, którzy w ogóle nie czują się uczniami, którzy lada chwila przystaną do bandy uliczników, z których już żadna szkoła nic nie zrobi? A może właśnie dziś uczniowie ci, gdyby świadectwo otrzymali, może właśnie teraz po raz pierwszy poczuliby się uczniami, których praca jest tak lub inaczej oceniana? Może właśnie dziś, w chwili wręczania świadectwa przez wychowawcę, zrozumieliby ci uczniowie, że wobec szkoły są pewne obowiązki, obowiązki pracy i nauki?

Lecz jeszcze są inne wątpliwości. A może jednak nie wszyscy uczniowie winni otrzymać świadectwa? Wszak w sporcie, do którego wyżej już się odwoływałem, nie wszyscy zawodnicy otrzymują dyplomy, tylko ci, którzy pewne warunki spełnili. Podobnie świa-

dectw maturalnych i dyplomów uniwersyteckich nie otrzymują wszyscy, tylko ci, co uzyskali oceny przynajmniej dostateczne. Cenzury szkolne daje się natomiast wszystkim uczniom, nawet tym, co otrzymali osiem ocen niedostatecznych. Czy więc nie należało by i tu sprawy uprościć w ten sposób, by dawać cenzury tylko tym uczniom, którzy nie wykazują ocen niedostatecznych? Ale przez takie postawienie sprawy momentalnie zatraca się sens wychowawczy tej czynności, jaką jest wydawanie świadectw. Cenzura stałaby się tylko nagrodą, która wprawdzie też zawiera pewne walory wychowawcze, ale cenzura ma być nie tylko nagrodą. Jeżeli uczeń chodzi do szkoły i cenzury nie otrzymuje, jeżeli szkoła nie przypomina uczniowi przez cenzurę o pewnych obowiązkach względem szkoły, uczeń rozluźnia coraz więcej swój stosunek do nauki i szkoły, obojętnieje dla niej i w niczym nie różni się od uliczników, którzy do szkoły nie chodzą i cenzury otrzymać nie mogą. Cenzura więc przede wszystkim ma być przypomnieniem uczniowi o tym, że jest on uczniem, że ma pewne obowiązki względem szkoły i że każdy jego czyn jest lub może być oceniony. Dalej, gdyby cenzury otrzymywali tylko ci, którzy mają oceny przynajmniej dostateczne, to uczniowie, którzy wróciliby do domu bez cenzur, mogliby całkowicie stracić wiarę w swoje siły i czasami jedna jakaś ocena niedostateczna, która byłaby przeszkodą do wydania świadectwa, mogłaby całkowicie ujemnie oddziałać na ucznia i zabić w nim wiarę w siebie. A jeżeli uczeń otrzyma świadectwo, na którym są wprawdzie oceny niedostateczne, lecz oprócz nich są i inne, czasami zupełnie dobre, to uczeń widzi, że jeszcze nie jest tak źle i te oceny mogą być często podnietą do wyrównania braków.

Wydawanie cenzur będzie więc miało walory wychowawcze tylko wtedy, gdy świadectwa otrzymają wszyscy uczniowie, gdy samo wydawanie świadectw nie będzie czymś mechanicznym, lecz aktem przygotowanym, poważnym, dokonanym w atmosferze serdecznej przyjaźni względem ucznia. Winno skończyć się sprzedawanie po 18 gr cenzur w szkole; albo koszt świadectw pokryje skarb państwa, albo świadectwa winny być znacznie taniej skalkulowane, tak by szkoła bez trudu mogła z czynności wydawania cenzur zrobić powszechny, pełnowartościowy akt wychowawczy.

Lublin *Jan Feliks Szurek*

PRACA DOMOWA UCZNIA W NAUCZANIU HISTORII

1. Statut i higiena. — 2. Potrzeba pracy domowej. — 3. Podręcznik. — 4. Lektura. — 5. Pytania uczniów. — 6. Wypracowania piśmienne. — 7. Inne formy pracy domowej. — 8. Zakończenie.

1. S t a t u t i h i g i e n a. Zakres pracy domowej ucznia jest ustalony ogólnie w Statucie: uczeń kl. 5—7 może pracować w domu nie więcej niż 1 i pół godziny dziennie (§ 41). Nieco dokładniejsze normy są podane w *Higienie* Kopczyńskiego: w 4 i 5 roku nauczania — nie więcej niż 45—60 minut dziennie, w 6 i 7 roku nauczania — od 60 do 90 minut[1]). Wymiar ten odnosi się do wszystkich przedmiotów nauczania. Wobec tego, ile czasu można przeznaczyć na pracę domową w zakresie historii?

Obliczenie nie jest trudne. Jeśli na 30 lekcji może być tygodniowo najwyżej 9 godzin pracy domowej, to na historię wypada (przy 3 godz. w tygodniu) $^1/_{10}$ tego, to znaczy około 54 minuty na cały tydzień. Ponieważ jednak nie wszystkie przedmioty wymagają pracy domowej, np. ćwiczenia cielesne, śpiew a zapewne i rysunki — więc wymiar ten wzrośnie do mniej więcej 75 minut tygodniowo, czyli na każdą lekcję około 25 minut — z tym wszakże zastrzeżeniem, że w kl. V będzie tej pracy mniej, nieco zaś więcej w kl. VI i VII. Są to oczywiście obliczenia schematyczne, od których mogą być odchylenia, ogólna norma maksymalna winna być jednak obowiązującą[2]). Dążyć należy do tego, b y p r a c y d o m o w e j b y ł o j a k n a j m n i e j — tyle tylko, ile jej rzeczywiście potrzeba.

2. P o t r z e b a p r a c y d o m o w e j. W obecnej sytuacji potrzeba pracy domowej ucznia nie jest mała. Wiadomo powszechnie, że materiału albo raczej tematów jest w programie historii bardzo dużo. Dla utrwalenia tego wszystkiego, co jest wymienione w „wynikach", nie wystarczą lekcje, gdyż przeznacza się je przeważnie na zapoznawanie uczniów z nowym materiałem. Badania nad kwestią utrwalania dowiodły, że opanowanie materiału zależne jest od większej ilości powtórzeń, rozłożonych na pewien czas[3]).

---

[1]) Dr St. K o p c z y ń s k i : *Zasady higieny szkolnej.* Warszawa 1924, str. 70. Por. też B. N a w r o c z y ń s k i e g o : *Zasady nauczania.* Lwów—Warszawa 1930, str. 241—243.

[2]) Pohoska oblicza, że przeciętnie praca domowa nie powinna trwać dłużej niż kwadrans, tzn. razem w tygodniu 45 minut. Por. *Historię w szkole powszechnej,* str. 168.

[3]) Por. np. pracę dr St. B ł a c h o w s k i e g o pt. *Wyniki psychologii pedagogicznej,* drukowaną w tomie I *Encyklopedii wychowania.*

W nauczaniu historii trzeba to przewidzieć i zajęcia tak zorganizować, by utrwalanie było częścią istotną pracy dydaktycznej. Ze względu na brak czasu nie można przy tym pominąć pracy domowej ucznia. Będzie to przede wszystkim utrwalenie poznanego na lekcjach materiału, jednak również w pewnych wypadkach będzie to samodzielne zdobywanie wiedzy historycznej, by „zaoszczędzony" przez to czas przeznaczyć na utrwalanie w klasie pod kierunkiem nauczyciela — wliczając w to i te stałe nawiązywania do wiadomości dawniej poznanych, o czym mówi program na str. 169[1]).

Praca domowa ucznia jest potrzebna również z innych powodów. Badania wykazały, że ma ona niektóre takie zalety, jakich nie ma praca szkolna[2]). Idzie tu przede wszystkim o wyrabianie umiejętności samodzielnej organizacji zajęć. Wprawdzie zasada pracy samodzielnej rozciąga się na całe nauczanie, jednak w klasie wpływ nauczyciela i jego pomoc są czynnikiem ważkim, gdy w domu uczeń musi najczęściej, zwłaszcza na wsi, sam zabrać się do rozwiązania zadania. A i wtedy, gdy rodzice lub rodzeństwo pomagają, nie jest to bez znaczenia, gdyż rozbudza zainteresowanie do przeszłości wśród otoczenia dziecka, zachęca starszych do pogłębiania wiadomości, a często zmusza ich do uczenia się wspólnie z dzieckiem. Tego rodzaju pomoc prowadzi czasami do przyswajania sobie przez ucznia błędnych metod uczenia się. Aby tego uniknąć, należy na zebraniach rodzicielskich urządzać pogadanki o nowoczesnej technice uczenia się i sposobach pomagania dzieciom w pracy.

3. P o d r ę c z n i k. Największe znaczenie w pracy domowej ma w naszych warunkach podręcznik. Często bywa on nadużywany i staje się dla uczniów nie środkiem pomocniczym w zdobywaniu wiedzy, lecz prawie że narzędziem tortury dla pamięci. Podręcznik historyczny otrzymuje uczeń dopiero w piątym roku nauczania (w szkołach stopnia I — w kl. IV, a w szkołach stopnia II i III — w kl. V). Przedtem poznawał przeszłość z rozmów i z czytanki polskiej. Jeżeli korzystanie z książki ma być pożyteczne, trzeba dziecko nauczyć umiejętnego z niej korzystania. Program wspomina, że należy do tego przystąpić od razu na pierwszych lekcjach historii i wspólnie czytać niektóre ustępy. Rzecz jasna, że może to

---

[1]) *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania — (tymczasowy).*

[2]) Zob. Nawroczyński, dzieło wyżej cytowane, str. 245.

być tylko punkt wyjścia, bo umiejętność korzystania z podręcznika zdobyć można jedynie przez ciągłą, systematyczną pracę we wszystkich klasach i przedmiotach.

Program mówi, że należy wymagać uczenia się według podręcznika i nadmienia, iż „ustępy, wskazane do utrwalenia w domu, winny tworzyć wyraźne całości“ (str. 292). Przystępując do organizowania pracy domowej, nie rozpoczniemy jednak od zadawania ustępów, bo to jest zbyt trudne i tego trzeba najpierw nauczyć. Najłatwiejszą formą pracy domowej jest wyszukiwanie odpowiedzi na pytania. Tak np. przy temacie o męczeństwie św. Wojciecha można w czasie lekcji pominąć kwestię wygnania z Czech, a wysunąć pytanie: skąd pochodził św. Wojciech? — i wskazać, że odpowiedź jest w ustępie *Wygnaniec* (Jarosz). Ażeby zadanie wykonać, dzieci muszą przeczytać cały ten ustęp, z tym jednak nastawieniem, by znaleźć jeden konkretny fakt. Ten system można stosować również w późniejszym nauczaniu, gdyż przyzwyczaja on dzieci do szybkiego orientowania się w dłuższym tekście. Pytań tych może być z czasem coraz więcej i mogą być zapisywane w zeszytach historycznych lub na kartkach. Ma to szczególne znaczenie w szkołach stopnia I i II, gdzie stosuje się częściej, niż w szkołach stopnia III, naukę cichą. Ale tu przychodzą już z pomocą podręczniki, w których zamieszczono odrazu przy każdym rozdziale [1]) lub też na odrębnych kartkach [2]) pytania i inne ćwiczenia. Mogą one być wykorzystane zarówno w czasie nauki cichej w klasie jak i w pracy domowej.

Inna praca, której stosowanie nie jest trudne, polega na wyszukiwaniu najważniejszych danych z całego rozdziału i wypisywaniu ich lub podkreślaniu w podręczniku. Tak np. przy temacie o sejmie niemym dzieci mogą wypisać lub podkreślić nazwiska (August II, car Piotr), nazwy miejscowości (Warszawa, Tarnogród), ilość wojska (24 tys., 100 tys., 40 tys.) itp.[3]). I w tym wypadku dzieci mają ściśle skonkretyzowane polecenie, uczą się nie wszyst-

---

[1]) Wł. Jarosz i A. Kargol: *Polska, dawne dzieje i dzisiejsze urządzenia.* Podręcznik do nauki historii dla VI kl. szkół powsz. 2 stopnia, kurs A. Lwów 1936.

[2]) Wł. Martynowiczówna: *Obrazy z przeszłości i teraźniejszości.* Podręcznik do nauki historii dla IV kl. szkół powsz. 1 stopnia, kurs A. Lwów 1936.

[3]) Por. H. Pohoskiej i M. Wysznackiej: *Z naszej przeszłości.* Podręcznik do nauki historii dla VI kl. szkół powszechnych. Warszawa, 1934.

kiego, co jest w podręczniku, lecz jedynie pewnych określonych faktów. Czy jednak podkreślanie wyrazów i zwrotów w podręczniku jest wskazane? Często unika się tego, bo „niszczy książkę“, jest „nieestetyczne“ itp. Sugestia taka płynie czasami również od niższych władz szkolnych. Tymczasem nie jest to kwestia, którą można by z góry przekreślić przez wzgląd np. na estetykę książki czy też widoki sprzedania podręcznika przez dziecko w przyszłym roku. Podręcznik jest po prostu narzędziem pracy dziecka, zatem względy uboczne muszą zejść na plan dalszy, a decyduje interes ucznia. Dr Rudniański uważa, że podkreślanie odciąża świadomość od zbędnych procesów roboczych.[1]) Jeśli tak jest w stosunku do pracy dorosłych, dlaczego miało by być zarzucone w pracy dziecka? Oczywiście chodzi o podkreślanie celowe — takie, które pomaga w opanowaniu pewnych szczegółów. Mogą być stosowane również znaki na marginesie, wszystko jednak musi być w klasie dokładnie przygotowane, by nie było chaosu. Litwin i Wiącek zalecają również stosowanie podkreśleń [2]).

Dalszym etapem może być gromadzenie takiego materiału z rozdziału całego lub poszczególnych ustępów, z którego można ugrupować jeden konkretny obraz. Gdy np. omawiamy temat o Zawiszy Czarnym, możemy dzieciom polecić przeczytanie w domu całości — w ten jednak sposób, by odszukały jedynie te szczegóły, które można by namalować. Idzie tu o to, by nie dopuścić do bezmyślnego odczytywania tekstu i uczenia się go na pamięć z mniejszą lub większą dokładnością, lecz o czytanie z jasno zarysowanym celem. Więc dzieci czytają ustęp po ustępie i wybierają takie np. obrazy: jak Zawisza jedzie z bratem do króla węgierskiego, jak walczy pod Grunwaldem, jak walczy w Hiszpanii, jak ginie pod Golubacem. Przy tego rodzaju pracy dziecko pomija zwroty, których nie rozumie, a zwraca szczególną uwagę na to, co działa na wyobraźnię. Program mówi bardzo wyraźnie o konieczności grupowania materiału w obrazy; można to więc wyzyskać również w pracy domowej. Oczywiście najpierw trzeba to stosować w klasie, by uczniowie nabyli wprawy w grupowaniu i wybieraniu z opowiadań obrazów plastycznych.

---

[1]) Stefan Rudniański: *Technologia pracy umysłowej.* Warszawa, 1933, str. 113—116.

[2]) A. Litwin i S. Wiącek: *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej.* Warszawa, 1935, str. 180—183 i inne.

Wymienione wyżej formy pracy domowej mają na celu w głównej mierze utrwalanie omówionego poprzednio w klasie materiału. Może jednak zajść potrzeba takiego zorganizowania pracy, by uczeń sam opracował w domu zadany temat, posiłkując się podręcznikiem. Chodzi tu o przyzwyczajanie ucznia do pracy niekierowanej i przekonanie się, w jakim stopniu opanował już technikę uczenia się. Pierwsze próby można stosować już w kl. V, jednak na materiale bardzo łatwym, opracowanym w podręczniku w postaci barwnego opowiadania, np. w podręczniku Jarosza *Odzyskanie Pomorza*. Ponieważ jednak i w tym rozdziale — a także prawie w każdym innym, niezależnie od podręcznika — są wyrazy i zwroty trudne, trzeba poprzednie lekcje tak zorganizować, by kwestie takie, jak np. pruskie stany, kasztelan, pospolite ruszenie — odpowiednio wyjaśnić na materiale innych tematów. Nie należy jednak traktować tej sprawy zbyt pedantycznie, gdyż słownictwo historyczne jest tak trudne, że nie mamy nigdy zupełnej pewności, iż dzieci wszystko rozumieją. Istotną rzeczą jest to, by z gąszczu wyrazów umiały wydobyć plastyczne obrazy. I dlatego wyjaśnić trzeba przede wszystkim te wyrazy i zwroty, które te właśnie cechy wzrokowe posiadają. Aby wywołać głębsze zainteresowanie dla tego rodzaju pracy domowej, można wyzyskać dramatyzację: niech uczniowie opanują materiał w tym celu, by go na następnej lekcji inscenizować. Tego rodzaju łączenie uczenia z formą zabawową stanowi dla dzieci silny bodziec. Wielkim zwolennikiem uczenia przy pomocy różnego rodzaju zabaw jest Claparède [1]).

Materiał historyczny jest podzielony w programie na działy. Po ukończeniu każdego działu można cały omówiony materiał powtórzyć pod kątem widzenia nazwy działu, by przez to zaakcentować ideę przewodnią, która snuje się przez wszystkie prawie tematy. Praca domowa może polegać na tym, że uczeń przypomina sobie przy pomocy podręcznika (lub też swego notatnika) te wszystkie obrazy, które wyraźnie są związane z nazwą działu. Tak np. dział drugi w kl. VI został określony jako „Pierwszy okres walk

---

[1]) Dużo uwag na ten temat zamieścił Claparède w *Psychologii dziecka* i w *Wychowaniu funkcjonalnym*. Por. też artykuł H. Tyrankiewiczówny pt. *Teatralizacja jako jeden ze środków dydaktycznych* (rocznik I *Teatru w szkole)* oraz moje artykuły na ten temat: *Nauczanie przez zabawy (Przyjaciel Szkoły* z roku 1932) i *Dramatyzowanie w nauczaniu historii (Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne* z roku 1933).

o niepodległość". Nazwę tę można omówić w klasie, a w domu uczniowie przeglądają w podręczniku rozdział po rozdziale i zaznaczają sobie te, które mówią o walkach, więc np. legiony polskie we Włoszech, Księstwo Warszawskie, bitwa pod Raszynem, śmierć ks. Józefa, patriotyczne związki młodzieży, Łukasiński, powstanie listopadowe. — Widzimy, że nie wszystkie tematy mówią bezpośrednio o walkach. Dokonując tego wyboru, uczą się dzieci gromadzenia materiału do obszernego, ale ściśle określonego zagadnienia[1]).

Nasuwa się tu jeszcze jedna uwaga: przy umiejscawianiu faktów w czasie nie należy brać jako podstawy wieku, gdyż łatwiejsze i bardziej celowe jest umiejscowienie w dziale. A więc: Konarski założył swą szkołę w czasach odradzania się i upadku Państwa Polskiego, Łukasiewicz dokonał odkrycia nafty w czasach niewoli i nowych walk. Jest to bardziej obrazowe i zgodne z podziałem na okresy w programie. Oczywiście jeśli dzieci poznają datę, winny orientować się, który to jest wiek. Dla informacji zaznaczam, że odmienny pogląd głoszą Litwin i Wiącek. Na str. 185 cytowanej już książki piszą, że „chodzi o to, by uczeń każdy omawiany fakt mógł umiejscowić w czasie w skali wieków, a więc by wiedział, że to działo się w tym wieku, a to w tym". — Przypomina mi to zarzuconą już „tablicę wieków", ogłoszoną we wskazówkach do dawnego programu [2]). Wówczas mogło to być przydatne, dzisiaj jednak nie byłoby w tej samej postaci celowe w szkole powszechnej.

Podręcznik może być wyzyskany w pracy domowej w wielu jeszcze innych okolicznościach, np. przy opracowywaniu notatnika, lektury, odpowiedziach na pytania itp. Niektóre kwestie, związane z podręcznikiem, będą omówione niżej przy uwagach o danym zagadnieniu.

4. L e k t u r a. W pracy domowej wielką rolę odgrywać może również lektura historyczna. Program zaleca tu przede wszystkim powieści i powiastki, nie mówi natomiast o tym, gdzie mają być czytane popularne opowiadania historyczne. Kwestia ta nie jest jednak trudna do wyjaśnienia: popularne monografie winny być pisane tak samo barwnie jak powieści, — różnić zaś winny się

[1]) Inne sposoby wyzyskania działów w nauczaniu historii podałem w *Przewodnikach metodycznych do Opowiadań Wł. Jarosza dla kl. V, VI i VII.* Tutaj z konieczności ograniczam się do tej krótkiej tylko wzmianki.

[2]) St. N o w a c z y k i L. B a n d u r a: *Historia w szkole powszechnej*, str. 46.

prawie wyłącznie tym, że w jednych fakty są powiązane ze zmyśleniem, gdy w drugich jest tylko prawda historyczna [1]). Wobec tego i opowiadania popularne mogą być stosowane jako lektura domowa. O poezji nie będę tutaj mówił, gdyż program zaleca jej stosowanie na lekcjach historii.

Inną kwestią, którą trzeba odrazu wyjaśnić, to sprawa łączności lektury z omawianymi tematami. Program mówi, że „powieści i powiastki historyczne mogą być zalecane jako lektura domowa, z a w s z e w z w i ą z k u z e p o k ą, która jest omawiana na lekcjach“ [2]). Co to znaczy? Litwin i Wiącek interpretują to w ten sposób, że „dopiero po przerobieniu odpowiedniego materiału na lekcjach historii możemy wskazywać uczniom pewne książki do przeczytania, w przeciwnym bowiem razie lektura historyczna będzie dla dzieci niezrozumiała“ [3]). Zdaje mi się, że stanowisko takie jest zbyt rygorystyczne. Potwierdzają to zresztą w innym miejscu ci sami autorowie, bo piszą, że niezależnie od przeczytanych w związku z programem książek uczniowie mogą czytać różne książki historyczne, nie objęte spisem lektury obowiązkowej (tzn. wyznaczonej przez nauczyciela, bo program nic nie mówi o obowiązkowej lekturze historycznej). Jeśli nie ma obawy, by te inne książki były dla dzieci niezrozumiałe, tak samo nie można twierdzić, że przeczytanie np. *Reduty Woli* na początku roku szkolnego nie będzie dla dziecka pożyteczne. Gdybyśmy uznali zasadę, że zawsze omawianie tematu w klasie musi poprzedzić lekturę, wtedy uczeń klasy V nie mógłby czytać np. Jaworskiej *Rok 1863*, gdy tymczasem jest to książka dla dzieci od lat 9—11.

Jak wobec tego tłumaczyć słowa programu o związku z epoką? Wydaje mi się, że trafnie wyjaśnia to Pohoska: „Przy polecaniu książek nauczyciel winien uważać na to, by wiązały się one tematami z epoką, nad którą pracują obecnie uczniowie, lub w ogóle, którą znają już z lekcyj szkolnych“ [4]). Epoka, to w programie historii odpowiedni dział, np. w kl. VI dział 2: „Pierwszy okres walk o niepodległość“. Z działem tym łączy się treść takich np. książek, które mogą być zalecone jako lektura domowa: Białynia E.

---

[1]) Por. np. artykuł M. K r e c z m a r a pt. *Nadobowiązkowa lektura historyczna w klasie I gimnazjum.* (*Zrąb*, tom 26 z roku 1936, strona 76—83.).

[2]) *Program*, str. 293; podkreślenie moje.

[3]) Książka cytowana, str. 195—6.

[4]) H. P o h o s k a : *Historia w szkole powszechnej.* Warszawa, 1933, strona 143.

Legiony i wojska polskie w wojnach napoleońskich; Biliński J. *Marsz, marsz, Dąbrowski;* Gąsiorowski W. *Rok 1809* (w opracowaniu dla młodzieży); Mościcki H. *Generał Henryk Dąbrowski;* Mościcki H. *Twórca pieśni „Jeszcze Polska nie zginęła"*; Przyborowski *Bitwa pod Raszynem, Olszynka grochowska, Pod Stoczkiem, Reduta Woli;* Zubrzycki *Wyprawa Dwernickiego na Wołyń 1830/31.*

Książki te dzieci czytają w miarę możności — a ponieważ najczęściej znajdują się w bibliotekach po jednym egzemplarzu, więc jedno czyta o legionach, inne o Dwernickim. Zasadnicze jest tu to, by wszystkie znajdujące się w bibliotece książki z tego okresu były przeczytane w czasie, gdy omawia się dział drugi. Dla ułatwienia można wziąć do pomocy ucznia, który dopilnuje, by czytanie szło sprawnie. W toku omawiania tematu z programu wyzyskujemy daną książkę, więc np. przy materiale o legionach odwołujemy się do prac Mościckiego, zachęcamy dzieci do obszerniejszego wypowiedzenia się i ewentualnego odczytania krótkiego tekstu. Po omówieniu materiału całego działu można zestawić tytuły lektury w porządku chronologicznym i wiązać treść książek z opowiadaniem, przypomnieć główne postacie, poznane na lekcjach i występujące w książkach itp. W ten sposób lektura domowa spełni swe zadanie: oświetli bliżej tematy historyczne, wywoła zainteresowanie, zbliży dzieci do przeszłości a jednocześnie dopomoże w utrwalaniu wiadomości. Z drugiej zaś strony lekcje historii ułatwią zrozumienie treści powieści i monografii, uporządkują chaotycznie gromadzone w wyobraźni obrazy. Mimo więc, że lektura domowa będzie czasami wyprzedzać temat lekcji, to jednak w końcu połączy się w jeden obraz.

Nieco inaczej będzie wyglądać praca wtedy, gdy w szkole znajdzie się komplet tego samego dzieła historycznego, więc np. 10—15 egzemplarzy powieści Przyborowskiego *Bitwa pod Raszynem.* Po omówieniu tematu w klasie powieść może przeczytać jedna grupa, potem druga i trzecia, następnie jeszcze raz w klasie powtarzamy to samo zagadnienie z włączeniem najważniejszych obrazów z książki. Można jednak postąpić inaczej: jedna grupa uczniów czyta powieść przed lekcją, następnie opracowujemy w klasie temat o bitwie a potem książkę czyta reszta uczniów. Zyskujemy przez to na czasie, a poza tym mamy możność oparcia lekcji na zupełnie samodzielnej pracy uczniów (opowiadanie, porównanie treści po-

wieści z podręcznikiem). Tak samo, gdy książki przeczytają przed lekcją wszyscy uczniowie. Sposoby mogą być, jak widzimy, różne. Najważniejsze jest to, by lektura historyczna pomagała poznawać przeszłość i rozbudzała zainteresowania.

5. P y t a n i a u c z n i ó w. W pracy domowej można wyzyskać również pytania, stawiane przez uczniów w czasie lekcji. Dziecko, przyzwyczajone do pytania się o wszystko, co jest mu niejasne, prosi o wyjaśnienie bardzo wielu kwestii. Z doświadczenia wiem, że trudno jest odpowiedzieć na każde pytanie od razu w czasie lekcji. Dlatego też zastosowałem zapisywanie pytań na karteczkach — i odpowiadam albo zaraz, albo też na następnej lekcji. Otóż na pewne pytania mogą znaleźć odpowiedź uczniowie sami w podręczniku lub też w innej książce. Można więc dawać niektóre kartki do domu wraz z książką, w której są wyjaśnienia, i polecić zagadnienie opracować a potem w klasie zareferować. Oczywiście należy w tym zachować umiar, bo są kwestie, których uczeń sam rozwiązać nie umie.

Można też zastosować taki system, że uczniowie zapisują pytania w domu w czasie czytania podręcznika lub opowiadań, a w klasie odczytują je i słuchają wyjaśnień kolegów lub nauczyciela. Prowadzi to do tego, że uczeń uważniej czyta w domu i że pewne zagadnienia sam wyjaśni od razu w czasie lektury albo też poprosi o wyjaśnienie. Przyzwyczajenia takie są ważnym czynnikiem w ustalaniu stosunku do książki[1]).

6. W y p r a c o w a n i a p i ś m i e n n e. Raz po raz mogą uczniowie napisać w domu wypracowanie na zadany temat. Należy jednak unikać streszczania rozdziałów z podręcznika, bo to zajmuje dzieciom dużo czasu a korzyści wielkich nie daje. Uczniowie dużo przy tym odpisują a nie zawsze rozumieją treść zwrotów i wyrazów w podręczniku. Przykładem może być wypracowanie jednej z uczenic klasy VI. Tematem lekcji była konstytucja 3 maja. Zastosowałem formę inscenizacji. Dzieci były bardzo zainteresowane, więc — wykorzystując to — spytałem się, kto chciałby napisać rozmowę, jaką miał starosta, przeciwnik reform, po powrocie do domu. Zgłosiły się dwie uczenice i dwóch uczniów. Obydwie dziewczynki albo

[1]) Obszerne uwagi wraz z tekstem 115 pytań z kl. VI zamieściłem w *Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych* z bież. roku. Tytuł artykułu: *Rola pytań uczniów w nauczaniu historii.*

nie zrozumiały zadania, albo też nie umiały sobie dać z nim rady — dość, że po prostu streściły opracowanie podręcznika. Jedno z tych wypracowań zaczyna się następująco:

„Marszałek Małachowski wraz z księdzem Hugonem Kołłątajem na czele kilku śmiałych członków stronnictwa patriotycznego postanowili ratować Ojczyznę widząc Jej zagładę. Wykorzystując więc nieobecność przeważającej części posłów, która bawiła na wakacjach wielkanocnych, postanowili uchwalić nowy ustrój państwa. I tak: dnia 3 maja 1791 r. po ulicach Warszawy spieszą tłumy publiczności do zamku. O godzinie jedenastej wchodzi do sali król otoczony oficerami. Po trzykrotnym stuknięciu laską marszałek Małachowski otwiera posiedzenie sejmu. Po czym odczytuje projekt konstytucji. Konstytucja ta została przyjęta burzą oklasków" — itd.

Jeśli porównamy to z używanym przez dzieci podręcznikiem (*Opowiadania* Jarosza — Kargola), zauważymy bez trudu, że w pracy tej prawie wszystko jest wzięte z książki z małymi tylko zmianami. Podobnie jest w wypracowaniu drugiej dziewczynki. Inaczej zabrali się natomiast do pracy chłopcy. Jeden tak ujął swój temat:

„Rodzina starosty wraz z wójtem oczekiwała ojca w celu dowiedzenia się, co uchwalono na sejmie. Gdy ojciec przybył, to powitali go i spytali się, co uchwalili na sejmie. Ojciec odparł: e, tam nową konstytucję uchwalili. — No, a prawa mieszczanie mają? — Tak mają! — A o sejmie nic nie słychać? — Tak, teraz sejm może być zwołany w każdej chwili. — No, i ludność wiejska dostała też prawa? — Tak, trochę dostała. — Starosta rozgniewany chciał odejść, ale krewniak zawołał go: ty, słuchaj no, a jak z tym wolnym vetem? — Zostało już zniesione, ale nie z mojej winy! — A jak z tą religią jest? — Kto chce, to może wyznawać inną religię albo rzymsko-katolicką. — A jak z tym tronem? — Tron będzie dziedziczny! — Po krótkiej rozmowie rozeszli się do domu".

Widzimy wyraźnie, że tu jest dużo pracy samodzielnej, nie ma odpisywania i chociaż znalazłby się błąd, to jednak wartość takiej pracy jest bez porównania większa aniżeli pierwszej. Niewątpliwie i typ pierwszy może mieć zastosowanie, jednak tylko w stosunku do uczniów bardziej uzdolnionych i głównie wtedy, gdy przy opracowywaniu uczeń może korzystać nie tylko z podręcznika, ale również z innych materiałów. Wypracowania takie mogą przybrać formę referatu, zwłaszcza w klasie VII, i mogą być wygłoszone przez dzieci na posiedzeniu organizacji szkolnej P. C. K., L. O. P. P. i innej albo też w czasie obchodu okolicznościowego.

7. Inne formy pracy domowej. Jedną z form pracy domowej jest też notatnik historyczny, jednak o nim pisałem już w *Przyjacielu Szkoły* w nrze 12/1936. Kilka innych form podają Litwin i Wiącek w cytowanej wyżej książce: segregowanie ilustracji historycznych, zbieranie materiałów od uczestników walk o niepodległość, wykorzystywanie innych zatwierdzonych podręcz-

ników, porządkowanie miejscowości historycznych według kolejności zachodzących w nich zdarzeń, chronologiczne porządkowanie postaci. Oprócz tego można stosować jeszcze inne najrozmaitsze prace, np. łączenie zagadnień geograficznych i historycznych, gromadzenie wycinków, notowanie kwestii społecznych, łączących się z danym tematem, utrwalanie przy pomocy loteryjek historycznych itp. Trudno tu o tym pisać obszerniej, gdyż są to często kwestie drobniejsze, łatwe do stosowania bez specjalnych wskazówek. Poza tym pewne formy mogą być użyte raz i drugi — i już więcej nie powtarzane, bo inne bardziej dzieci interesują. W każdym razie pamiętać trzeba stale o tym, że urozmaicanie nauczania jest jednym z ważnych postulatów nowoczesnej dydaktyki, więc i w pracy domowej trzeba formy zmieniać, by nie zanudzać dzieci jednostajnie powtarzającymi się schematami. Oczywiście i pod tym względem trzeba zachować umiar, bo jeśli np. loteryjka wciąż interesuje dzieci, to nie było by rozsądnie zaprzestać jej stosować tylko dlatego, by dogodzić zasadzie.

8. Zakończenie. Praca domowa uczniów może przynieść nauczaniu wielkie korzyści, jednak tylko wtedy, gdy będzie w klasie dobrze przygotowana i gdy nie będzie jej za dużo. Wskazówki o tym, jak dziecko ma pracę w domu wykonać, w jaki sposób korzystać z podręcznika, co znaleźć w monografii itp. — muszą poprzedzać każde zadanie, szczególnie w klasie V. Tak samo ważną rzeczą jest troszczenie się o to, by prace domowe nie zabierały dzieciom wszystkiego wolnego czasu. Rodzice często narzekają po cichu, że praca domowa zajmuje 3 i więcej godzin[1]). I dlatego, jeśli idzie o historię, lepiej zadawać mniej, niż przewiduje ścisłe obliczenie, bo ważniejsze od ilości wykonanej pracy i zapisanego papieru jest rozbudzenie zainteresowania i poznanie przeszłości. A dokonać tego można właśnie wtedy, gdy uczniowie nie będą przeciążeni pracą.

Tuchola (woj. pomorskie) *Stanisław Nowaczyk*

---

[1]) Interesujące prace o zajęciach pozaszkolnych dzieci ukazały się w nr 1 i 2 *Ruchu Pedagogicznego* z roku ub. Autorami prac są: M. Witkowski i T. Klee. Obydwaj stwierdzają, że dziecko przeciętnie jest nadmiernie eksploatowane przez dom i rodzinę, a szkoła ciąży nad życiem dziecka nawet poza godzinami nauczania, zabierając mu najlepsze godziny.

PLAN I MAPA W CZWARTEJ KLASIE SZKOŁY POWSZECHNEJ

I.

Dwie wielkie dziedziny wysiłków umysłowych świata nauczycielskiego składają się na cudowną a tak mało jeszcze docenianą umiejętność kształcenia młodych pokoleń: wyniki teoretycznych dociekań nauczycieli-naukowców oraz w niesłychanym znoju i trudzie zdobywane doświadczenia nauczycieli-praktyków.

Umiejętność nauczania, sztuka wprowadzania młodzieży w przebogaty labirynt wiedzy współczesnej, kunszt generalizacji wiadomości i przyswajanie ich w taki sposób, by młodzież współdziałała czynnie w procesie zdobywania tej wiedzy oraz by zdobywana wiedza odbijała się wewnętrznym echem w duszy aktywnie z nauczycielem współpracującego ucznia-badacza, jest umiejętnością niesłychanie złożoną i podlegającą bezustannej ewolucji. *Ta umiejętność została wypracowana głównie i niemal wyłącznie w szkolnictwie powszechnym.*

Niewątpliwie jednym z największych działów umiejętności nauczania jest dydaktyka geografii. Tworzy dziś ona tak obszerną i różnorodną syntezę długowiekowych doświadczeń geografów-naukowców i geografów-nauczycieli, że jej wszechstronne opanowanie wymaga bardzo gruntownych i systematycznych studiów. W przebogatej mozaice tej niemal już samodzielnej nauki nie zgubi się tylko taki pracownik, który stale i na każdym kroku będzie szukał oparcia w podstawowych źródłach wiedzy geograficznej. A takich źródeł mamy dwa: *obserwacja bezpośrednia* i *karta geograficzna*. Wszystko inne stosowane w nauczaniu geografii, jak podręcznik i lektura, środki poglądowe i instrumentarium geograficzne — to wszystko ma charakter tylko pomocniczy, pośredni i dlatego zostało podsumowane pod wspólną nazwę obserwacji pośredniej, której rola polega na uzupełnianiu lub zastępowaniu właściwych źródeł wiedzy geograficznej.

Mapa zatem jest głównym źródłem wiedzy geograficznej i taką rolę spełniać będzie zawsze przy zdobywaniu tej wiedzy. Ciekawym będzie np. badanie nasilenia roli mapy w szkole, podczas całego, siedmioletniego kursu nauczania. Niewątpliwie pierwsze brzaski wiedzy geograficznej zdobywa młodzież już od klasy pierwszej,

a pierwsze wiadomości konkretne już przy nauce elementarnego krajoznawstwa, w klasie trzeciej i czwartej. W tym czasie absolutną przewagę dyspozycyjną ma obserwacja bezpośrednia i obserwacja pośrednia, tj. lekcje w polu, podręcznik i obrazy geograficzne. Lecz już w klasie czwartej opuszczamy najbliższą okolicę, by horyzonty geograficzne młodzieży rozszerzyć na cykl głównych krajobrazów polskich, w tym zaś momencie sięgamy do mapy, bez której już obejść się nie można. A od klasy piątej do siódmej mapa uzyskuje stanowczą przewagę nad obserwacją bezpośrednią i wówczas winna być głównym źródłem geograficznej wiedzy ucznia. Na tym poziomie nauczania jest mapa głównym instrumentem dyspozycyjnym nauczyciela oraz osią krystalizacyjną całej geograficznej pracy w szkole.

Zatem rola mapy w szkoleniu geograficznym jest niezwykle wielka. I dlatego jedną z najważniejszych prac nauczyciela-geografa w szkole powszechnej jest dokładne, gruntowne i systematyczne przygotowanie młodzieży do korzystania z tego głównego źródła wiedzy geograficznej.

Jest to problem trudny, a nawet w całym kursie szkolnej pracy geograficznej najtrudniejszy, ale jednocześnie najdonioślejszy. Kto nie wprowadzi młodzieży w tajemnicę mapy, kto nie doprowadzi dziatwy szkolnej do takiego rozumienia i opanowania treści mapy, iżby ona się stała jej całkowitą własnością, ten nie otworzy młodzieży drzwi do geografii, do rozumienia zjawisk na ziemi oraz do orientowania się w ziemi polskiej jako w siedzibie życia i pracy Polaków.

Postaramy się w niniejszym artykule podać całokształt prac potrzebnych do przeprowadzenia tego zagadnienia w toku pracy geograficznej w czwartej klasie szkoły powszechnej.

II.

Dla nauczyciela-geografa ma pewne znaczenie orientacyjne metoda rozmieszczenia nauki o planie i mapie w poszczególnych klasach, ustalona przez aktualny program naukowy.

Podstawy nauki o planie budujemy w klasie trzeciej, chociaż o samym temacie tam nie wspominamy. Tymi podstawami będą następujące zagadnienia: nauka praktycznej orientacji młodzieży w najbliższym otoczeniu szkoły; poznanie głównych kierunków geo-

graficznych; ustalanie położenia klasy, budynku szkolnego. podwórza i szkolnej ulicy w stosunku do stron świata; mierzenie krokiem i taśmą oraz porównywanie odległości różnych punktów od budynku szkolnego; pierwsze próby pomiarów odległości „na oko“ (przedmioty w klasie i na boisku szkolnym); przechadzki po ulicach i obserwacja rozplanowania swojej osady; obserwacja podstawowych elementów najbliższego krajobrazu. — W toku opracowywania powyższych tematów pamiętamy także o ich roli przygotowawczej do nauki o planie i mapie, wobec czego odpowiednio nastawiamy zainteresowanie młodzieży.

Systematyczną naukę o planie i mapie wprowadza program dopiero w klasie czwartej, na co normalnie winno by przypaść około 8 tygodni. Jest to zagadnienie dydaktyczne dość trudne, wobec czego wymaga szczegółowego opracowania lekcyjnego toku ogólnego dla całego zagadnienia oraz toku szczegółowego poszczególnych jednostek lekcyjnych.

Punktem wyjścia winno być ćwiczenie wprowadzające pojęcie „planu przedmiotu“. Możemy je w y k o n a ć w n a s t ę p u j ą c y s p o s ó b: Na arkuszu papieru ustawiamy kilka drobnych przedmiotów, najlepiej kilka różnej wielkości niepotrzebnych pudełek. Uprzednio przygotujemy wodny roztwór atramentu i przy pomocy zwyczajnego sitka skrapiamy przestrzenie pomiędzy pudełkami tym roztworem albo wypełniamy je przy pomocy pędzla. Po wyschnięciu płynu usuwamy pudełka; pouczamy, że wykonany obraz przedstawia nam plany poszczególnych przedmiotów (patrz: St. Niemcówna: *Dydaktyka geografii).*

Uzyskaliśmy p i e r w s z e w y o b r a ż e n i e p l a n u, naturalnie jeszcze niejasne. Musimy je utrwalić, wobec czego zapytujemy młodzież, czy nie zna innego, łatwiejszego do wykonania sposobu. Młodzież natychmiast podda myśl obrysowywania przedmiotów. Tak rozpoczyna się żywa praca w toku lekcyjnym, podczas której dzieci kreślą plany kałamarza, pudełek i innych przedmiotów — w zeszytach, a nauczyciel wykreśli kilka wzorów na tablicy. Przestrzegamy naturalnie zasady, iż pod każdym rysunkiem umieszcza się staranny podpis, np. plan kałamarza. W toku tej pracy dokonywa się w świadomości dzieci wykształcenia pojęcia planu.

Należy nam teraz pouczyć młodzież, w jaki sposób możemy uzyskać plan dokładny. Bierzemy pod uwagę np. plan piórnika

wykonany przez obrysowanie przedmiotu kredą na tablicy i przeprowadzamy kontrolę dokładności drogą zmierzenia wymiarów przedmiotu i wymiarów rysunku. Kontrola wykaże niedokładność takiej metody, a wówczas młodzież winna samodzielnie dojść do wniosku, że plan przedmiotu będzie wówczas dokładny, gdy wymierzymy długość i szerokość piórnika, po czym wykreślimy dany kształt na papierze. Następuje więc kilka ćwiczeń wykreślania planów przy zastosowaniu mierzenia. Podczas tej pracy wpajamy w umysły dzieci zasadę wykreślania planu przedmiotów (wymierzamy długość i szerokość danego przedmiotu, po czym ślad danego przedmiotu przenosimy na papier zachowując dokładne wymiary uzyskane przez zmierzenie).

Niewątpliwie, przynajmniej część społeczności klasowej miała w swej podświadomości pojęcie śladu. Widziała przecież ślad nogi człowieka i zwierzęcia. Otóż nasza pierwsza lekcja o planie dopomogła do wywołania z podświadomości młodzieży istniejącego tam pojęcia, a drogą świadomej i celowo prowadzonej czynności nauczyciela uzyskała przetworzenie go na pojęcie logiczne, o którym dziecko może już wypowiedzieć sąd konkretny.

Dla utrwalenia zdobytych wiadomości oraz wyrobienia wprawy technicznej, dzieci wykonają w domu dwa lub trzy plany dowolnych przedmiotów. Na każdym planie podadzą wymiary rzeczywiste, a pod planem umieszczą podpis, np. plan książeczki do nabożeństwa.

III.

Pierwsza lekcja została ograniczona do kreślenia planu rzeczywistego przedmiotów. Wybraliśmy dla niej przedmioty małe i naturalnie płaskie. Podczas lekcji następnej przeprowadzamy najpierw kontrolę wyników pracy dotychczasowej, przy czym dobieramy dzieci słabsze, które będą prawdopodobnie potrzebowały jeszcze pomocy nauczyciela dla opanowania tego zagadnienia oraz metody budowania planu. Dopiero po upewnieniu się o tym, że wyniki są wystarczające, przystępujemy do z a g a d n i e n i a d y d a k t y c z n e g o o p o d z i a ł c e.

Rozpoczynamy od ćwiczenia najprostszego, od linii. Na tablicy kreślimy linię poziomą, długości np. 30 cm i polecamy wyrysować ją na zeszycie. Dzieci spostrzegają natychmiast, że linia o takim wymiarze nie zmieści się na karcie zeszytu. Rozpoczyna się krótka

pogadanka, z której samorzutnie wypłynie wniosek, że daną linię należy przedstawić w pomniejszeniu. Proponujemy zastosowanie podzielnika 2, przy czym młodzieży nasunie się wątpliwość: jak należy to wykonać. Lecz wystarczy krótka chwila zastanowienia i z grona społeczności klasowej przyjdzie poszukiwana odpowiedź: wymiar linii należy podzielić przez cyfrę 2. Dzieci kreślą daną linię w pomniejszeniu, a nauczyciel poucza, że każdy rysunek pomniejszony musimy podpisać. „Wykonujemy to w taki sposób, że zmniejszenie piszemy pod rysunkiem jako podziałkę 1 : 2".

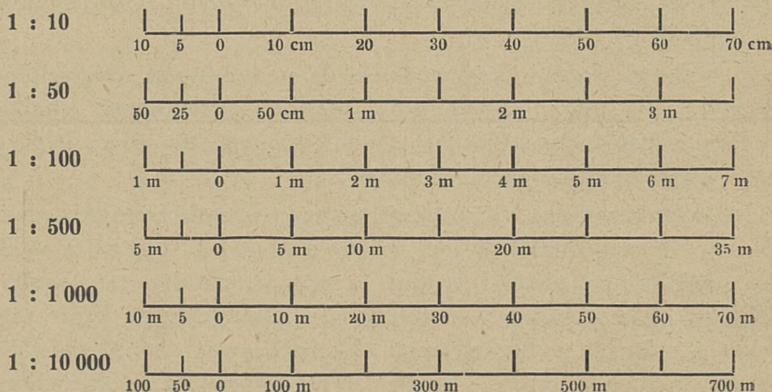
Pojęcie podziałki zostało rzucone, a obecnie należy je utrwalić. Czynimy to w następujący sposób: na tablicy kreślimy linię długości 50 cm i każemy ją przedstawić w podziałce: a) 1 : 5, b) 1 : 10. Pod każdym rysunkiem młodzież zaznacza użytą podziałkę. Następnie kreślimy prostokąt o wymiarach 30 cm × 20 cm i polecamy go przedstawić najpierw w podziałce 1 : 2, następnie 1 : 5 i wreszcie 1 : 10. Po wykonaniu tego zagadnienia każemy samodzielnie wymierzyć dowolny przedmiot, np. piórnik, zeszyt czy książkę i wykreślić plan tego przedmiotu w podziałce 1 : 10. To wymierzanie długości i szerokości przedmiotów rzeczywistych jest szczególnie ważne; chodzi o to, ażeby w umysłach młodzieży utrwaliła się metoda pracy przy kreśleniu planu, której tok jest następujący: zmierzenie wymiarów przedmiotu (długości i szerokości), dobranie podziałki, podzielenie wymiarów przez podziałkę i wykreślenie planu oraz oznaczenie podziałki pod planem. — Na zakończenie lekcji można by polecić dzieciom samodzielne wykreślenie planu stołu czy tablicy w podziałce 1 : 100.

Z chwilą doprowadzenia dzieci do umiejętności samodzielnego zdejmowania planu przedmiotów płaskich podsuwamy młodzieży potrzebę stałego posługiwania się mierzeniem, do czego będą służyły także łatwe ćwiczenia domowe.

Lekcja następna winna służyć do wyćwiczenia techniki, a jednocześnie do zapoznania dzieci z podziałką liniową. Jest to nowy temat, niezbyt trudny, a jednak pomijany w praktyce szkolnej oraz w różnych artykulikach dydaktycznych, które czytujemy w pismach nauczycielskich. Przepracować go należy właśnie w tym momencie, który jest dlań najwłaściwszy, a ze względów na całość zagadnienia podziałki bezwzględnie potrzebny.

I znowu rozpoczynamy od ćwiczenia najłatwiejszego, przy czym już przestrzegamy ścisłości metody pracy. Polecamy wymierzyć pudełko i wykreślić jego plan w podziałce 1 : 2, oraz wpisać podziałkę liczbową (1 : 2). Podajemy młodzieży nazwę podziałki (podziałka liczbowa) i naprowadzamy ją na wyjaśnienie terminu (podziałkę planu oznaczyliśmy liczbami, stąd nazwa: podziałka liczbowa). Następnie pouczamy, że pod każdym planem należy umieścić również podziałkę liniową, którą wykonamy w następujący sposób: kreślimy linię poziomą, np. długości 6 cm i znaczymy na niej odcinki po 1 cm; pierwszy odcinek znaczymy cyfrą 0 i dzielimy go na 10 mm; natomiast na odcinkach następnych wpisujemy te wartości, które one rzeczywiście przedstawiają: zatem przy podziałce 1 : 2 każdy odcinek odpowiada wartości 2 cm. Odpowiednio do tego wpisujemy kolejno następujące cyfry: 2 cm, 4 cm, 6 cm itd.

Następują ćwiczenia: dzieci odmierzą wymiary książki lub zeszytu i sporządzą plan tego zeszytu, najpierw w podziałce 1 : 5; pod rysunkiem zamieszczą podziałkę liczbową i wykreślą podziałkę liniową. Następnie sporządzą plan tego samego przedmiotu w innych podziałkach, mniejszych, np. 1 : 10, 1 : 20. Każdorazowo wykreślają odpowiednie podziałki liniowe. Na zakończenie lekcji sporządza się plan jednego lub kilku większych przedmiotów klasowych (stołu, ławki, tablicy, szafy, okna). Również należało by utrwalić zasadę budowania planu (zmniejszamy wymiary linijne danego przedmiotu dzieląc te wymiary przez podziałkę).



Rys. 1. Rodzaje podziałek wielkich.

Na lekcjach następnych przystępujemy do wykonania dwu lub trzech prac kombinowanych, np.: a) Na tablicy umieszczamy trzy lub cztery przedmioty i polecamy wykonać plan całości, przy dokładnym wymierzeniu położenia przedmiotów; pod całym rysunkiem wpiszą dzieci jedną podziałkę liczbową i wykreślą podziałkę liniową; zależnie od wymiarów tablicy dobieramy skalę, np. 1 : 20. b) Wykreślamy plan klasy szkolnej i c) plan podwórza, boiska lub ogrodu.

Dalszy tok pracy nad planem wymaga omówienia stron świata i sposobu ich oznaczania przy pomocy gnomonu, kompasu i zegarka kieszonkowego. Odnośną lekcję wykonywamy na szkolnym boisku, co pozwoli jednocześnie na ustalenie położenia budynku szkolnego w stosunku do głównych kierunków geograficznych. Niezależnie od tego, poza lekcjami, każde dziecko obliczy krokiem długość jego drogi od szkoły do domu oraz poda tę długość w metrach, naturalnie w przybliżeniu, licząc 2 kroki na 1 m. (Dok. nast.)

Leszno (woj. poznańskie) *Michał Mścisz.*

GRUPOWANIE MATERIAŁU Z HISTORII W OBRAZY

Na jednej z konferencji rejonowych przeprowadził nauczyciel lekcję na temat: Handel Gdańska w XV wieku. Chcąc się dostosować do wymagania programu: „Grupowanie materiału w obrazy" postarał się o jak największą ilość obrazów Gdańska i pokazując je po kolei dzieciom, omawiał ich treść. W dyskusji jednakże spotkał się z zarzutem, że nie wszystko pokazał na obrazach.

Jest to m. zd. sporadyczny zapewne wypadek zupełnego niezrozumienia programu tak przez prelegenta jak i dyskutującego. Czy jednak kwestia grupowania materiału w obrazy jest taka prosta? Łatwo radzimy sobie, kiedy przedmiotem obrazu jest jakaś postać centralna. Gorzej już, gdy przedmiotem obrazu ma być zespół ludzi lub jakaś miejscowość. Jak tu powiązać poszczególne fragmenty w zamkniętą całość? Jak tu ożywić ten obraz? Jak tu najłatwiej przemówić do wyobraźni dzieci?

Moim zdaniem należy spośród tłumu czy to mieszczan, czy też szlachty lub włościan wybrać j e d n ą postać i zrobić z niej osobę pierwszoplanową. Ona to działa, rozmawia, czuje, dąży, walczy itd. Ona to staje się tym czynnikiem łączącym poszczególne fragmenty w całość obrazu.

W mieście średniowiecznym niech to będzie np. Wit Stwosz lub jego uczeń Wawrzek. Różne fragmenty jak: ubiory, mieszkanie, rzemieślnicy, kupcy, kościoły, mury itd. można ugrupować około tej postaci. Wit Stwosz bierze udział w wszelkich przejawach życia miejskiego średniowiecza.

Warto się nawet nad tym zastanowić, czy w razie braku takiej postaci nie należało by jej — stworzyć. Nie będzie to „robieniem historii“ ani naciąganiem faktów historycznych, gdyż rzeczywisty materiał historyczny pozostaje niezmieniony a postać fikcyjna staje się tylko środkiem ożywiającym, uplastyczniającym, wiążącym materiał w całość obrazu. Będzie to zarazem jeden z sposobów uniknięcia schematyzmu w grupowaniu obrazów.

Do tematu: „Handel Gdańska w XV wieku“ np. stworzyłem fikcyjne postacie szlachcica podolskiego i jego syna. Dorobiwszy się majątku na niedawno powstałych folwarkach wybrali się w podróż do Gdańska. Już w drodze ze Lwowa do Sandomierza spotykają wozy, wiozące towary z Gdańska aż nad morze Czarne. Na Wiśle pod Sandomierzem widzą tratwy i galary, płynące do Gdańska albo wracające stamtąd.

Podróż tę do Gdańska jak też samo zwiedzanie Gdańska można mniej lub więcej barwnie przedstawić. W każdym razie w tak skonstruowanym obrazie dzieci same w fantazji podróżują, śledzą, obserwują, czują i podziwiają. Zresztą takim samym chwytem metodycznym posługują się autorzy powieści historycznych, podając nam obrazy z naszej przeszłości. Czyż innym sposobem zdołamy stworzyć obrazy plastyczniejsze, żywsze oraz lepiej ugrupowane?

Rydzyna (woj. poznańskie) *Marian Kapelczak*

MYŚLI O KSIĄŻKACH

Nie sądzimy, że pisma z czasów złotego wieku literatury w Polsce powinny odebrać wam sen i apetyt. Ale, moi drodzy, uczcie się czytać. Z dorobku klasyków powstała nowoczesna literatura. Trzeba klasyków poznać, żeby ocenić nowych pisarzy. *Prof. Chlebowski*

Czytanie — to wielki cud. *Marja v. Ebner Eschenbach*

Biada duchowi, co niedość pięknem przejęty. *Wojciech Dzieduszycki*

Nauki i młodość pielęgnują — i sędziwość pieszczą — i pomyślności blasku dodają — i w przeciwnościach ulgę przynoszą. *J. M. Ossoliński*

POMOC ZIMOWA DZIECIOM ULICY

(Lekcja języka polskiego kl. VI).

Uczniowie gromadzą obserwacje, które uprzednio — na polecenie nauczyciela — zdobyli na terenie wskazanych zaułków, przedmieść, baraków, ulic itd. Budzę inicjatywę: jakie wnioski, pragnienia, uczucia narzucają wam te przykre obrazki zaobserwowane? Unikam stanowczo dyskusji na temat biednych dzieci mej klasy, aby nie wprowadzić ich przykrych przeżyć, upośledzenia i niższości w krąg procesów lekcyjnych. Po zebraniu konkretnych projektów pomocy dzieciom ulicy polecam wyszukanie w *Oknie na świat* odpowiedniej czytanki na podstawie tytułów, ilustracyj, luźnego przeglądu. Uczniowie znają, przynajmniej pobieżnie, treść większości czytanek i łatwo dochodzą do wyniku.

Wybieramy *Dziewczynkę z zapałkami* Andersena. Przed przystąpieniem do cichego czytania rzucam zagadnienia: znajdźcie związek, podobieństwo, między treścią opowiadania a waszymi obserwacjami i pragnieniami; zwróćcie uwagę na marzenia i przykrą sytuację dziewczynki. Ciche czytanie krótkiego tekstu zajmie mało czasu. Uczniowie wyszukują odstępy, które są ilustrowane na rycinie. Podają inne sceny o wybitnych walorach rysunkowych. Ten temat realizuję na rysunkach.

Badam reakcję estetyczną dzieci na czytankę; świat złudy i rzeczywistości tworzy w przeżyciach dziewczynki jedną całość. Co decyduje o pięknie czytanki? Zbieram opinie, dorzucam własne zdanie, pogłębiające oceny dziecięce. Moment wytchnienia. Przygotowuję pracę domową. Mówię uczniom o *Dzieciach* Jana Brzozy (Książnica Atlas, 1936) — krótko. Jest w tej powieści nieco podobny, równie tragiczny moment. Polecam zwrócenie uwagi na różnicę stylu, sytuacji, a przede wszystkim — na realność bezzłudną fragmentu i przeżycia dzieci. Odczytuję, raczej recytuję (po przygotowaniu się drobiazgowym w domu) fragment (str. 168—173), w którym ginie zmasakrowana kołami tramwaju Basia, gazeciarka. Wykorzystuję nastrój, nawiązuję do wstępu lekcji, do projektów uczniowskich pomocy zimowej dzieciom ulicy. Opracowuję z dziećmi plan pracy domowej. Na tym kończę.

Uzasadnienia: 1. Obserwacje uczniów potraktowałem jako podłoże, nastawienie; nawiązywanie przeżyć do czytanek jest sztuczne, o ile się wychodzi od tekstu; przed czytaniem należało by

urabiać postawę dzieci wobec problemu — na podłożu ich osobistych obserwacyj.

2. Spostrzeżenia uczniowskie nabierają subtelności i dynamizmu pod działaniem tekstu; za kształtowany obiekt biorę naturalne, codzienne, przeżycia dzieci, za środki urabiające — czytanki.

3. Problem życiowy — to zasadnicza osnowa lekcji; zainteresowanie estetyczne, stylistyczne i inne formalne są produktami silnego działania problemu.

4. Praca lekcyjna wiąże w sposób naturalny kwestię społeczną z kształceniem literackiego smaku.

5. Wynikiem lekcji jest projekt pomocy (strona realna, praktyczna) i interpretacja stylistyczna, literacka utworów (strona formalna).

Tok współżycia mego z klasą był dynamiczny, pełny zainteresowań. Trzy uczenice uczestniczyły w wieczorze autorskim Jana Brzozy. Wniosły w lekcję w pewnych, odpowiednich momentach dużo świeżości i zapału.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

LECH MALBOR

HYMN RODŁA

Nam Bóg powierzył Ojców ziemicę,
Oraną sochą, zroszoną krwią;
Dał znak rodowy: Wisłę-Rodzicę,
Co karmi łany krynicą swą.
Dziejowej chwały postawił gontynę:
U Wisły źródeł wawelski gród.
Rodło niech łączy nas w mężną drużynę.
Polski my naród, polski my lud.
Pruskie jeziora, śląskie kopalnie,
Złotowskie łany, Westfalii świat.

Wszystkich nas łączy nierozerwalnie
Matczyne znamię: rodzony brat.
Więźnią serdeczną splećmy rodzinę,
Hartujmy dusze na znój i trud.
Rodło niech łączy nas w mężną drużynę.
Polski my naród, polski my lud.

NOWE PROGRAMY A POLONIA ZAGRANICZNA

(Rozważania na temat uzupełnienia programu szkoły powszechnej)

W warunkach współczesnego życia dokonywują się ogromne zmiany. Rozsadzone są dotychczasowe ramy, powszechnie uznane i stosowane zasady, a na miejsce ich przychodzą zgoła inne poglądy, których istnienia ani podejrzewaliśmy do niedawna. Jedną z zasad, jednym z praw ulegających gruntownemu przestawieniu — to sprawa poglądu na rolę narodu będącego (jak kto woli mniejszości narodowych) poza granicami państwa. Waga tego problemu, jego wymiar i znaczenie zwiększa się jeszcze bardziej, o ile dane państwo posiada liczne i zwarte grupy bądź swych obywateli, bądź swych potomków, poza swymi politycznymi granicami. Państwo Polskie należy do tego szeregu państw, które dość znaczne odpryski i siły ducha swego narodu pozostawiło, oczywiście nie własnowolnie, poza swymi politycznymi granicami. Jest nas wszak ponad 8 milionów na obczyźnie. To czwarta część całego narodu polskiego, to duże województwo zagraniczne.

Kierunek rozwoju tych strzępów, warunki pracy i życia tej gromady nie mogą i nie są nam w naszych warunkach geo-politycznych obojętne. Dla świadomego obywatela polskiego (a takich przecież chce wychować szkoła powszechna) zagadnienie: Co robi, jak żyje i jak pracuje Polonia zagraniczna, to nakaz nie tylko serca, ale i rozumu.

Świadomość poparta łezką sentymentalizmu polskiego wystarczała wówczas, gdy istniały dawne, dziś przestarzałe poglądy na rolę przebywających za granicą. Nie tak dawno przecież w polityce państw pokutował dość powszechny pogląd, że wyjeżdżający za granicę, samowolnie pozbawiał się związku z krajem macierzystym i właściwie był skazany na opiekę różnego rodzaju filantropijnych towarzystw. Państwo rzadko i bardzo dyskretnie w jego życie zagraniczne ingerowało.

Zmiany zasadnicze w tej mierze wywołały ruchy polityczne, jak faszyzm, a zwłaszcza hitleryzm. Już Mussolini rzucił hasło, że Włochy są tam, gdzie bije choćby jedno włoskie serce. Potem zapewnił sercu włoskiemu bardziej realne, bo brzęczące, oparcie. Hitleryzm poszedł jeszcze dalej i ogłosił zasadę intensywnie realizowaną, zmierzającą do złączenia w jeden organizm państwowy, zwła-

szcza tych terenów zamieszkałych przez Niemców zagranicznych, które mają przewagę kulturalną lub ilościową w ludności. Hitleryzm dąży w ten sposób do stworzenia wspólnoty narodowej. Tą tendencją obejmuje hitleryzm nawet Niemców rozproszonych nakładając na nich bardzo poważne obowiązki moralno-narodowe w stosunku do Rzeszy. Dość powiedzieć, że wprowadza się podwójne obywatelstwo (państwa zamieszkania i Rzeszy) oraz przeprowadza się dokładną indywidualną rejestrację Niemców zamieszkałych za granicą. Ewidencja ta postawiona jest bardzo wysoko pod względem organizacyjnym zasilając przebywających za granicą odpowiednią pomocą i zaopatrując ich w odpowiednią literaturę pozwalającą na utrzymanie, niemal każdej rodzinie, kontaktu duchowego z krajem macierzystym.

Niemcy są pod tym względem przykładem, jak winna być zorganizowana pomoc naszej Polonii zagranicznej. Nawet Wejmarska Rzesza Niemiecka przywiązywała niezwykle dużą wagę do tej siły, jaką uda się jej wykrzesać w razie potrzeby spośród Niemców zagranicznych. Już Stresemann sprawę Niemców zagranicznych stawia na równi z niemiecką polityką bezpieczeństwa i jej wysiłkami o niezależność gospodarczą. Polityk ten nie wahał się w obronie Niemców zagranicznych na jednym z posiedzeń Ligi Narodów walić pięścią w stół, aby tylko gwałtownością swoją wymusić przychylną dla nich uchwałę Ligi. To czynią Niemcy słabe — Niemcy Wejmarskie.

Gdy obecny wódz Rzeszy doszedł do władzy, sprawa Niemców zagranicznych stanęła jeszcze silniej. Żaden polityk niemiecki nie przywiązywał większej wagi do zjednoczenia narodu niemieckiego, a więc wchłonięcia większości Niemców zagranicznych.

Z uporem i wiarą publicystyka Niemiec narodowo-socjalistycznych przystąpiła do szerokiego opracowania pojęcia „narodu". Obliczając Niemców na świecie publicyści niemieccy wliczają różnolite odłamy pozostające nieraz w obrębie obcych państw (np. Niemców szwajcarskich, autochtonów we własnym kraju) i nie myślących o połączeniu się z Rzeszą. Sto milionów w ten sposób naliczonych pragnie Trzecia Rzesza zużytkować dla swej potęgi, dla swej chwały wprzęgając ich do rydwanu germańskiego. Dla Niemców zagranicznych sytuacja w obecnej Rzeszy przedstawia się i z innego powodu wygodnie. Oto na czele Rzeszy stoi człowiek urodzony w Au-

strii. Niektórzy członkowie Rządu Rzeszy urodzili się za granicą (Rudolff Hess w Egipcie, a Walter Darré w Argentynie). Wielu przywódców N. S. D. A. P. jak Rosenberg, Csaki, Bohle i inni urodziło się również za granicą. Ci przywódcy narodu rozumieją lepiej znaczenie żywiołu niemieckiego dla kraju. Oni to wyzyskując swą sytuację apelują stale do solidarności moralnej wszystkich Niemców przebywających na obczyźnie. Refleks tych zabiegów nie jest bez skutków dla wielu krajów. Trzeba stwierdzić, że w latach ostatnich nastąpiło bardzo silne ożywienie polityczno-społeczne w poszczególnych ośrodkach niemczyzny zagranicznej, posuwając swoje ożywienia tak daleko, że zaczyna to wzbudzać niezadowolenie miejscowych władz danego kraju (Szwajcaria). Niemcy pierwsze usiłują wytworzyć ponad istniejącymi granicami jedną niemiecką „wspólnotę narodową" posłuszną dyrektywom jednego wodza-kanclerza Rzeszy Niemieckiej.

Po tych obszerniejszych wyjaśnieniach zachodzi pytanie, w jakim stadium istnieje zorganizowana opieka nad naszymi narodowymi odpryskami pozostającymi za granicą.

Do niedawna kierowaliśmy się w pracy dla Polonii zagranicznej odruchami sentymentalizmu. Od paru lat jesteśmy na drodze do zorganizowania racjonalnej opieki. Jest to jednak olbrzymi problem przerastający może nawet siły jednego pokolenia. Tym nie mniej podjęty być musi planowo, opierając się na szerokiej płaszczyźnie uświadomienia kraju. W tym celu już w szkole młodzież nasza tak, jak dowiaduje się o potrzebie i rozwoju poszczególnych gospodarczo-przemysłowych i organizacyjnych odcinków życia polskiego, tak samo musi na ławie szkoły powszechnej dowiadywać się o życiu, potrzebach, troskach i metodach współpracy z rodakami przebywającymi na obczyźnie.

W XVIII wieku, gdy sąsiedzi nasi reorganizowali swe państwa i swe siły, Rzeczpospolita szlachecka bawiła się słowną wolnością ulegając tyranii ówczesnych obcych ambasadorów. Dziś, gdy sąsiedzi nasi organizują nie tylko własnych obywateli, ale i ludność obcych państw wiążąc ją z Rzeszą na podstawie tożsamości krwi niemieckiej, nie może zabraknąć szkoły polskiej przy tym warsztacie uświadomienia młodzieży o Polonii zagranicznej dla Polski. Nakazem chwili, jest zajęcie się zagadnieniem Polaków na obczyźnie

i wprowadzenie problemu do klas starszych naszych szkół powszechnych. Nowe programy polskie uwzględniły ten postulat w bardzo skromnej mierze.

Zaledwie w starszych klasach są o tym wzmianki. Ale jest to prawie bez większego znaczenia, gdyż nauczycielstwu brak jest materiałów odpowiednich, brak jest literatury, brak znajomości dość skomplikowanego zagadnienia. Częściowo usiłuje temu zaradzić Komisja Pomocy Nauczycielstwu Pracującemu za Granicą przy Z. N. P., która organizuje kurs wiedzy o Polonii zagranicznej. Daleko właściwiej jednak było by, ażeby zagadnienia Polaków na obczyźnie znalazły się przede wszystkim w zakładach kształcenia nauczycieli. Stamtąd wychodzący absolwenci, W. K. N.-ów, pedagogiów czy seminariów nauczycielskich muszą wynosić znajomość życia Polaków za granicą.

Dookoła nas dokonywują się olbrzymie zmiany. Sąsiednie państwa wprzęgają do swego rydwanu całą wspólnotę narodową. Jeżeli chcemy ostać się wolni, jeżeli marzy nam się mocarstwowość i wyścig pracy, nie możemy pozostawić życia 8 000 000 Polaków poza sferą wiadomości tych licznych rzesz przyszłych obywateli, których wypuszcza ze swych murów szkoła powszechna i którzy po nas obejmą dbałość o wielkość Polski.

Warszawa *J. A. Wiącek*

NAUCZANIE I OŚWIATA POLSKA ZA MORZEM

(w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej).

Polonia amerykańska dla podtrzymania polskości wśród swego młodego pokolenia, niedawno stosunkowo, powołała szkoły dokształcające. Dotychczas istniało dokształcanie w języku polskim tylko przy parafiach. Obecnie powstały i placówki publiczne, których zadaniem jest niesienie polskości w te szeregi. Szkół dokształcających polskich jest w Ameryce około 300. Celem tych szkół, jak stwierdza jeden z nauczycieli, jest zapoznanie młodzieży urodzonej już w Ameryce ze sprawami polskimi. Liczbę młodzieży pozostającej poza nauką polską obecnie obliczają znawcy sprawy na ponad pół miliona. Parę lat temu podjęto wysiłki celem skupienia młodego pokolenia w szkołach wieczornych dokształcających. Uczyniono wówczas duże wysiłki, niestety w ostatnich latach liczba

szkół dokształcających upada. W ostatnich dwóch latach pozostało np. w okolicach Nowego Jorku 19 szkół z 38 poprzednio istniejących.

Jeden z nauczycieli pracujących w szkołach dokształcających tak przedstawia trudności w przyciąganiu dzieci polskich do szkoły dokształcającej:

„Najważniejszą jest obojętność samych rodziców do posyłania swych dzieci do szkół polskich. Sami nie korzystali, albo bardzo mało ze szkoły w Polsce, dlatego też nie dbają i nic doceniają nauki dla swych dzieci. Na jakie trudności napotykamy w organizowaniu szkół polskich, posłuży za przykład Hartford, gdzie mieszka około 18 000 Polaków. Z trudnością udało się zebrać 50 dzieci do szkółki i to trzeba było chodzić po domach, namawiać i tłumaczyć korzyści, jakie dziecko może odnieść, ucząc się języka polskiego. Dzieci same z niechęcią chodzą do szkoły, a zwłaszcza ze środowisk wielkomiejskich i dzielnic, gdzie Polacy mieszkają pomiędzy różnymi narodowościami. Dzieci polskiego pochodzenia ulegają szybko asymilacji. Lekcje w szkółkach odbywają się wieczorami od godziny 6 lub 7 do 9, kiedy dziecko już spędziło sporo godzin w szkole amerykańskiej. To oczywiście wpływa ujemnie na frekwencję dzieci. Szkoły dokształcające najczęściej powstają w miejscowościach, w których nie ma szkół parafialnych."

Mówiąc o podręcznikach, nauczyciel ten pisze:

„Podręczniki w szkołach co do treści nie odpowiadają naszym środowiskom. W wielu szkołach używają jeszcze elementarzy wydanych przed wojną. W obecnych czasach trudnym problemem do rozwiązania jest cena podręczników szkolnych, które na terenie amerykańskim kosztują od 15 centów do dol. 1,30. W czasach kryzysu wielu ludzi nie może sobie pozwolić na kupno książek.

Wielką przeszkodą w naszej pracy w istniejących szkółkach jest nieujednostajniony program i sama metoda nauczania. W niektórych szkołach nie uczą nic innego oprócz czytania i pisania; inne mają program rozłożony na 7 lat. Nauczycielstwo w szkołach dokształcających rekrutuje się z ludzi różnych zawodów, przeważnie z średnim wykształceniem i prowadzi naukę według metody i programu, jaki uważa za najstosowniejszy. Praca oświatowa w Ameryce w szkółkach dokształcających jest pracą czysto ideową, korzyści materialnych się nie odnosi; dlatego też praca oświatowa nie jest tak traktowana i prowadzona, jakby ją prowadzić należało".

Koło nauczycieli w Nowym Jorku na ostatnim posiedzeniu uchwaliło, by zwrócić się do Ministerstwa Oświaty, by rząd polski przeznaczył na teren amerykański kilku instruktorów-organizatorów celem opieki i organizowania szkółek polskich. Taka sama uchwała zapadła na zjeździe oświatowym w Cleveland, Ohio.

Według opracowanych danych statystycznych na wystawę światową w 1933 r. w okręgu Chicago, było 60 parafii utrzymujących nauczanie polskie, przy czym nauczycieli zakonnych było 1044, a dzieci uczęszczających do szkół elementarnych 48 967. W kolegiach i wyższych szkołach uczyło się: w kolegium św. Trójcy (dla chłopców) 238 studentów, w Webs (dla chłopców) 264 studentów,

św. Rodziny (dla dziewcząt) 360 studentek, Zmartwychwstania (dla dziewcząt) 112 studentek, Dobrej Rady (dla dziewcząt) 172 studentek. W sierocińcu uczy się w zawodach około 700 dzieci. Poza tym na kursach dla pielęgniarek również uczy się trochę młodzieży. Są to dane odnoszące się do publicznych szkół amerykańskich, w których młodzież uczy się języka polskiego.

Działalność młodzieży. Cóż można powiedzieć o młodzieży polskiej starszej w Stanach Zjednoczonych? — Oto młodzież ta skupia się głównie w harcerstwie, drużynach sokolich, w klubach młodzieżowych itp. Każda z większych organizacyj polskich tworzy sobie oddziały młodych. Tak np. Związek Narodowy Polski posiada 52 000 młodzieży skupionej w harcerstwie, podczas gdy Skauting Zjednoczenia Rzymsko - Katolickiego liczy 8 000 członków.

Stowarzyszenia polsko-amerykańskie mają inne podstawy organizacyjne niż u nas. Tam warunkiem należenia do organizacji jest ubezpieczenie na życie. Każdy, kto chce należeć do organizacji, musi być ubezpieczony. W oddziałach młodych prowadzi się pracę ideową i społeczną zapoznając młodzież z nauką języka polskiego i wreszcie zaspakajając jej zainteresowania sportowe. Polska młodzież akademicka w Ameryce posiada również swoje stowarzyszenia: Polskie Stowarzyszenie Akademickie. Do organizacji tej należą 52 kluby, liczące ponad 2000 członków. Poza tym istnieje jeszcze i działa wśród młodzieży Federacja Stowarzyszeń Młodzieży Polsko-Amerykańskiej licząca ponad 4000 członków.

Działalność towarzystw kobiecych. Żywą działalność przejawiają Towarzystwa Polek wśród Polonii Amerykańskiej. — Związek Polek bowiem troszczy się o nauczanie dzieci po polsku w szkołach wieczornych, współdziała w organizowaniu nauki i wyszukiwaniu odpowiednich sił nauczycielskich. Prócz tego organizują Polki młodzież żeńską w kółkach (od lat 10 do 16) przerabiając z nią bądź to odpowiedni program szkół, bądź zapoznając młodzież z praktyczną pracą oświatowo-społeczną w kołach teatralnych i chórach, przygotowując ją do pracy oświatowej.

Wydział Oświatowy Związku Polek przychodzi starszym, studiującym dziewczętom z pomocą przez tworzenie stypendiów. Utrzymuje on również biblioteki i czytelnie oraz wieczornice oświatowe, połączone z referatami i popisami młodzieży.

W ten sposób i ta organizacja swoją pracą przyczynia się do podtrzymania ducha polskiego wśród młodzieży dorastającego pokolenia.

Warszawa *J. A. Wiącek*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

REFLEKSJE STAREGO PEDAGOGA

Z natężoną uwagą czytam w *Przyjacielu Szkoły* rubryki pt. „Nasze echa" i „Uwagi dyskusyjne", a czytając je dochodzę do przekonania, że nie ma nic nowego na świecie.

Te żale, utyskiwania i narzekania nauczycielstwa na niepotrzebne balasty w nauczaniu, czy też w wychowaniu młodzieży — słyszało się już przed dziesiątkami laty.

Zdolni, myślący i staranni nauczyciele mieli zawsze coś do krytykowania i wytknięcia. — Nie wszystko, co instrukcje urzędowe w zaborze austriackim nakazywały, odpowiadało nauczycielstwu myślącemu. Burzył się staranny i zdolny pedagog na nonsensy „instrukcyjne" i jeżeli władał piórem, zadawał tym bezsensowym żądaniom dotkliwe ciosy na łamach czasopism pedagogicznych, co nieraz doprowadziło go do konfliktu z władzą przełożoną. Ale skoro był pewny swego, nie ustępował i zmuszał władze do kapitulacji.

Walka taka zawsze wychodziła na korzyść szkole i to było w tej walce najważniejsze.

„Nasze echa" i „Uwagi dyskusyjne" w *Przyjacielu Szkoły* nastrajają na nutę szczerego zadowolenia, bo widać z tych utyskiwań nauczycielstwa, że nie brak w Polsce odważnych i dbających o dobro szkoły nauczycieli. Ci niby malkontenci, to najdzielniejsi bojownicy o dobrą polską szkołę!

Wszystkie uwagi, umieszczone dotąd w *Przyjacielu Szkoły*, są dla nauczycielstwa, a przede wszystkim dla samej szkoły wielkiej wagi, bo dają dużo do myślenia i zastanowienia się, zwłaszcza początkującym nauczycielom. Nie ulega kwestii, że i inspektoraty szkolne również wyciągnąć z nich mogą cenne wskazówki.

Z licznych doświadczeń wiadomo, że nauczyciel-krytyk zyskuje przez swoje odważne wystąpienia wrogów tak wśród kolegów, jak i wśród przełożonych. Ci wrogowie, to zazwyczaj ślepcy, bo nie chcą, czy nie mogą dojrzeć, że dany nauczyciel walczy nie o jakieś tam osobiste ambicje, ale o dobro wszystkich kolegów.

Jest rzeczą dobrze znaną, że często, a nawet bardzo często koledzy uważają nauczyciela wybijającego się sposobem myślenia krytycznego za karierowicza i gdzie mogą podstawiają mu nogę. Trudno! To zawiść zawodowa, która była i będzie wszędzie tam, gdzie jedni nie mogą dorównać drugim!

Nawet przełożeni, którzy nie stoją o stopień wiedzy wyżej od danego nauczyciela, patrzą nań niechętnym okiem.

To wszystko jednak nie powinno powstrzymywać zdolnych i kochających swój zawód nauczycieli od raz powziętej walki z przeszkodami w należytym nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

Szanownej Redakcji należy się szczere uznanie za otworzenie wspomnianych wyżej rubryk: „Nasze echa" i „Uwagi dyskusyjne". Te rubryki, to możność wymiany myśli i dokształcania nauczycieli.

Niechajże więc nauczycielstwo, czytające *Przyjaciela Szkoły*, zasila wspomniane rubryki swoimi zdrowymi uwagami, bo przez to wyplenia się chwasty na niwie szkolnictwa, a szkoła polska stanie się przez to dobrze wypielęgnowanym kwiatem, drogim sercu każdego Polaka.

Lwów. *Henryk Glasgall.*

Uwagi o rozkładzie materiału czytaniowego na miesiące. (Nr 19/1936).

Podręcznik szkolny jest najważniejszą pomocą szkolną, którą posiada prawie każde dziecko. Nie może więc mieć żadnych luk czy braków. W nim powinny być uwzględnione wszystkie tematy i formy czytanek, jakie program wymienia w dziale „Czytanie", i większa część działu „Tematy w mówieniu, pisaniu i czytaniu".

Nauczyciel będzie mógł spokojnie przystąpić do rozkładu materiału czytaniowego z podręcznika, jeżeli będzie wiedział, że w nim są uwzględnione wymagania programu. Tymczasem tak nie jest. Zauważamy w podręcznikach szkolnych pewne braki.

Program języka polskiego dla kl. III szkół I stopnia wymienia w dziale „Czytanie" zagadki. W podręczniku *Na zagonie* St. Dobranieckiego i B. Kubskiego dla kl. III brak ich zupełnie. A przecież zagadki mają wielką wartość dydaktyczno-wychowawczą, bo zaciekawiają, interesują, pobudzają dzieci do myślenia, wyrabiają bystrość i orientację, są źródłem samorzutnego tworzenia i układania nowych zagadek, uczą dzieci godziwej rozrywki. Z tych względów zasługują na to, by znalazło się dla nich miejsce w podręczniku szkolnym.

Jak może nauczyciel przystąpić do rozkładu materiału czytaniowego z podręcznika, jeżeli w nim brak np.: zagadek, a program poleca uwzględnić je w czytaniu. Można by brak ten uzupełnić czasopismami dziecięcymi, w których znajduje się dosyć dużo dobrych zagadek, lecz pamiętać trzeba, że nie wszystkie szkoły je mają (trudności finansowe). Natomiast podręcznik posiada przynajmniej co drugie dziecko.

Zgrupowanie czytanek w podręczniku dookoła tematów programowych ułatwiałoby uwzględnienie w rozkładzie materiału wszystkich tematów przepisanych przez program i skorelowanie ich z pozostałymi działami języka polskiego i innymi przedmiotami.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

Co sądzić o słownej ocenie piśmiennych prac ucznia? (Nr 17/1936).

Ocena piśmienna i słowna różnią się od siebie tylko stroną czysto techniczną; nie widzę w tych dwóch sposobach oceny istotnej różnicy. Mogę ustnie ograniczyć się do krótkiego powiedzenia: *dobrze, słabo, starannie;* mogę pisemnie wyrazić zupełnie to samo.

Punkt ciężkości leży gdzie indziej. Poprawiając np. w jednym dniu 60 wypracowań różnych uczniów, nie zdolny jestem zapamiętać cech każdego wypracowania. Mógłbym wprawdzie robić notatki o poszczególnych pracach; staje jednak inna przeszkoda:

nie starczy mi nawet całej godziny lekcyjnej na omówienie ustne aż 60 ćwiczeń. Przy tym będę zmuszał klasę do słuchania uwag, które w większości wypadków będą powtarzały się i nie wzbudzą większego zainteresowania ogółu, a siłą rzeczy nie wniosą żadnych nowych wartości. Gdybyśmy mieli w klasie nie kilkudziesięciu, lecz kilku uczniów, ocena ustna, a nawet dyskusja nad każdym wypracowaniem byłaby zupełnie na miejscu. W warunkach rzeczywistych jednakże możemy pozwolić sobie tylko na odczytanie kilku prac piśmiennych i na przeprowadzenie krótkiej dyskusji. Ustnie powinniśmy poruszać tylko wypadki najbardziej charakterystyczne i godne uwagi, te, które całej klasię mogą przynieść jakąś korzyść. Ocena piśmienna dla ucznia jest zresztą bardziej miarodajna i ważka, gdyż stanowi pewnego rodzaju trwały dokument o jego pracy.

Biorąc pod uwagę samą stronę techniczną, możemy powiedzieć, iż ocena ustna może być szczegółowsza i bardziej bezpośrednia. To co możemy wypowiedzieć w ciągu kilku minut, musielibyśmy pisać bodaj przez całą godzinę. Oprócz oceny indywidualnej poszczególnych prac, chcemy czasem scharakteryzować wspólne usterki i zalety wszystkich wypracowań: wtenczas możemy posługiwać się wyłącznie oceną ustną. Rodzicom interesującym się postępami swego dziecka ocena piśmienna pozwala na lepsze wniknięcie w istotny stan rzeczy. Gdy spostrzeżenia swoje chcemy podać całej klasie, należy odczytać głośno pracę lub odnośny urywek, aby swoje uwagi oprzeć na konkretnym materiale i w ten sposób pobudzić wszystkich do krytycznego myślenia.

Ocena ustna nie zastąpi oceny piśmiennej, która pozwala na większe uwzględnienie indywidualności, a technicznie jest o wiele dogodniejsza.

Wilejka powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz.*

* * *

Pytanie nie jest ścisłe. Nie wiadomo mianowicie o jakie piśmienne prace chodzi, czy o tzw. zadania szkolne, czy też piśmienne prace domowe. Dalej nie powiedziano, czy chodzi o ocenę wyłącznie ustną, czy też w łączności z oceną piśmienną. Wszak oceną jest każde zdanie nauczyciela o pracy ucznia. Tak myśli uczeń i według tego się ustosunkowuje.

Wezmę więc pod uwagę piśmienne prace domowe, którym zazwyczaj nie dajemy oceny pisemnej, lecz ustną z notowaniem do notesika itp.

Ma ona wielkie zastosowanie i doniosłe znaczenie. Wiadomo bowiem, ile wewnętrznej walki przechodzi nauczyciel przy ocenianiu pracy ucznia. Zjawiają się „za" i „przeciw". Styl, język,

brak błędów ortograficznych przemawiają za oceną „dobrą“, kaligrafia natomiast ciągnie w stronę „niedostatecznego“, lub ortografia i kaligrafia znośne, ale styl okropny, wprost nie do darowania. Jaką notę postawić? Stawia się pośrednią, ale równocześnie jakaś wewnętrzna siła (sumienność) każe nauczycielowi koniecznie porozumieć się z uczniem ustnie. Ta potrzeba właśnie pcha nauczyciela do ocen ustnych. Objaśnia więc, że gdyby i ortografia..., to i zadanie byłoby bardzo dobre. „Musisz pracować nad usunięciem błędów“.

Są i tacy, którzy stawiają podwójne noty, w celu podkreślenia zarówno dodatnich jak i ujemnych stron pracy ucznia. Widziałem np. takie zeszyty, w których były dwie noty piśmienne: „Dobry — forma dostateczna“ lub „niedostateczny — forma dobra“.

Uważam jednak, że zarówno w wypracowaniach domowych jak i szkolnych i to ze wszystkich przedmiotów, winny się znaleźć obok not piśmiennych noty ustne, które by uzupełniały braki zadania, względnie podnosiły jego zalety, a których średnia arytmetyczna nie uwypukla.

Jeżeli chodzi o zagadnienie not cyfrowych wzgl. wyrazowych, to moim zdaniem zależy to od zwyczaju istniejącego w danym środowisku oraz od zrozumienia ocen przez rodziców. Opowiadam się jednak za notami wyrazowymi jako bardziej oddającymi dodatnie czy ujemne strony zadania piśmiennego.

Katowice *Zygmunt Gryń*

* * *

Słowna ocena pracy ucznia działa doraźnie i bezpośrednio. Jej działanie jest większe niż oceny piśmiennej, gdyż odbywa się zwykle przed oczyma całej klasy. Musimy jednak rozróżnić ocenę dodatnią i ujemną, gdyż każdą z nich dziecko inaczej przyjmuje. Ocena dodatnia przed całą klasą jest zarazem pochwałą dla danego ucznia i przykładem dla innych. Może więc być pożądana, jeśli stosować ją będziemy celowo i umiarkowanie. Zważyć trzeba, że zbyt częste pochwały wbijają dziecko w dumę, powodują zarozumiałość i lekceważenie pracy kolegów a wynoszenie własnej. Nieraz więc trzeba będzie szukać okazji do wydania mniej pochlebnej oceny. Zależeć to będzie od typu charakteru dziecka. Wiemy bowiem, że każdy typ inaczej reaguje na oceny. Częste pochwały prac jednego ucznia mogą stać się źródłem niechęci do pracy i braku wiary we własne siły u słabszych uczniów. Nie będzie to miało miejsca przy piśmiennej ocenie, bo wtenczas każde dziecko dowie się swej oceny, ale jeśli będzie ona ujemna, to będzie się starało zachować ją w tajemnicy. Dlatego przy wspólnym omawianiu (poprawianiu) zadań piśmiennych nie wyjawiamy autorów zadań, lecz a n o n i m o w o uwydatniamy cechy dodatnie i kory-

gujemy błędy. Dzieci zasadniczo są bardzo wrażliwe na oceny. Każde chciałoby mieć jak najlepszą a wstydzi się złej. Są tylko wyjątki, dla których jest to obojętne. Może więc być skuteczna ujemna ocena wobec całej klasy, a zatem — ocena słowna.

Powyższe uwagi odnosiłyby się przeważnie do starszych dzieci. Nieco inaczej sprawa ta przedstawia się w niższych klasach. W kl. I ocena piśmienna jest niemożliwa do zastosowania, a w klasie II nieraz mało zrozumiała, a zawsze niewiele mówiąca, bo dziecko na tym poziomie słabo jeszcze odczuwa treść słowa pisanego — o wiele słabiej od „żywego słowa". Tu więc ocena słowna jest konieczna.

Może przykład lepiej to oświetli: Mam uczenicę (w II kl.), której dodatniej oceny piśmiennej nie miałem jeszcze okazji wystawić, chociaż takiej okazji szukałem i cieszyłbym się, gdyby się znalazła. Uczenica wprost niemożliwa. Próbowałem różnych środków, ale każdy „jak groch o ścianę". Pisze niemożliwie, czyta niżej krytyki, a do wypowiedzenia zdania nie można jej skłonić. Złe warunki wychowania domowego wyryły w niej bardzo głębokie ślady. I cóż się okazało? — Że nie poznałem jeszcze gruntownie jej psychiki. Bo oto, co się dzieje: Jednego dnia czytamy, że jakieś tam wesołe dzieci opowiadały sobie bajki. Może więc i my będziemy sobie opowiadać? — mówię. Dzieci sięgają po bajki do pamięci; — pierwsza zgłasza się owa „niemożliwa" uczenica. Mówi koszlawo, ale oddaje całość treści. Jakież czułem zadowolenie, gdy nareszcie mogłem ją pochwalić. Potem opowiadały inne dzieci i to z wielkim zapałem, bo przecież ten „osiołek" otrzymał pochwałę. Potem znów pierwsza mówiła i znów otrzymała pochwałę. Chciała nawet trzecią bajkę powiedzieć, ale nie starczyło już czasu.

Ten wypadek zadziwił mnie niezmiernie. Badam przyczynę tej nagłej zmiany i dowiaduję się, że kiedyś to dziecko pochwaliło się przed dziadkiem, że w szkole „uczyło się bajek". Dziadek zaczął jej opowiadać inne bajki. Ono słuchało zachłannie. Wreszcie nadszedł dzień, że mogło się w szkole przed wszystkimi wypowiedzieć. Niepewność siebie była wielka, ale już pierwsza pochwała rozwiązała jej język. I o dziwo: rozruszała się we wszystkim. Wykorzystując dalej to spostrzeżenie i doświadczenie, doprowadziłem ją przynajmniej narazie do tego, że już o wiele żywszy bierze udział w ogólnym życiu klasy. Cóż więc z tego widzimy? — Nie pomogły liczne nagany, ale wręcz przeciwny skutek wywołała jedna pochwała.

Powyższym faktem chcę tylko podkreślić, że słowna ocena jest nieraz konieczna i ma większe znaczenie niż piśmienna: głębiej sięga, mocniej działa i ma szersze zastosowanie, bo jest „żywym słowem", jest bezpośrednia.

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

NOWE KSIĄŻKI

Falski Marian: *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego.* Część I: Powszechne nauczanie. (Min. W. R. i O. P. Prace Referatu Statystycznego pod redakcją dra Mariana Falskiego). Warszawa, 1936 Skład główny: Nasza Księgarnia. Stron 92. Cena zł 5.—.

Omawiana praca obejmuje następujące rozdziały:

I. Zmienność liczby dzieci 7—13-letnich w okresie 1921/22—1941/42.
II. Liczba dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu.
III. Liczba dzieci objętych powszechnym nauczaniem.
IV. Ogólna realizacja powszechnego nauczania.
V. Realizacja powszechnego nauczania według roczników wieku.
VI. Rola prywatnego szkolnictwa powszechnego.
VII. Liczba nauczycieli i obciążenie nauczyciela uczniami.
VIII. Zapotrzebowanie i niedobór nauczycieli.
IX. Liczba izb lekcyjnych, ich powierzchnia i obciążenie uczniami.
X. Niedobór izb lekcyjnych i powierzchnia izb.

Rozważania swoje opiera Falski na:

1. wynikach spisu ludności z roku 1921,
2. wynikach spisu 13-tu roczników dzieci, przeprowadzonego przez władze szkolne w roku 1926,
3. odpisach 14-tu roczników dzieci dla Min. W. R. i O. P. przez urzędy spisowe w roku 1931, oraz
4. publikacjach periodycznych Głównego Urzędu Statystycznego.

Zebrany materiał uporządkował i przedstawił autor przy pomocy odpowiednich zestawień, tablic, wykresów, mapek i wyjaśnień. Na podstawie tego materiału dochodzi on do następujących wniosków: Od czasu odzyskania naszej niepodległości mamy w Polsce wahania w liczbie dzieci 7—13-letnich. Liczba ta np. w roku 1927/8 wynosiła 3 597 000, w roku 1937/8 wzrośnie do 5 447 000, a w roku 1941/2 spadnie ona nieco do 5 190 000. Gdy od roku 1926/7 do 1931/2 liczba dzieci 7—13-letnich na wsi wzrosła o 26,6%, to w tym samym czasie liczba dzieci w mieście powiększyła się o 35,2%. Jeżeli zaś chodzi o odsetek dzieci 7—13-letnich w stosunku do ogółu ludności w 1934/5, wynosił on u nas 16,06%, gdy w tym samym mniej więcej czasie w innych państwach wahał się od 10,1% do 13,2%. Stwierdza dalej autor, że ludność wiejska, a zwłaszcza ludność we wschodnich połaciach kraju jest więcej obciążona dziećmi niż ludność miejska. Z zestawień na str. 29 widać, że w roku szkolnym 1933/4 tylko niektóre województwa (m. Warszawa, Poznańskie, Pomorskie, Śląsk i Krakowskie) realizowały jakoś powszechny obowiązek szkolny. Ogółem jednak realizacja powszechnego nauczania w Polsce pozostawiła poza szkołą przeszło 1 000 000 dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Jako najważniejsze przyczyny nierealizowania obowiązku szkolnego wylicza autor: brak szkół i odpowiedniej liczby nauczycieli.

Końcowe rozdziały poświęcone są obciążeniu nauczyciela przez uczniów. Obciążenie to w Polsce jest wyjątkowo wysokie, bo wynosi przeciętnie 63 uczniów. Na Polesiu obciążenie wynosi około 80 uczniów. Podobnego obciążenia nauczyciela uczniami nie spotyka się już obecnie chyba nigdzie w Europie. W tak ciężkich warunkach dla ucznia i nauczyciela — zdaniem autora — i efekty pracy szkolnej muszą być stosunkowo gorsze. Chcąc zaspokoić najskromniejsze potrzeby naszego szkolnictwa należało by w najbliższych latach powiększyć liczbę nauczycieli od 25 000 do 48 000. Niedobór nauczycieli na niektórych terenach Polski dochodzi do 60%. Jeżeli się zważy, że liczba dzieci 7—13-letnich każdego roku wzrasta, a wydatki na oświatę nie powiększają się, to stan powszechnego nauczania u nas jest wprost katastrofalny.

Podobna sytuacja istnieje, gdy chodzi o obciążenie izb szkolnych liczbą uczniów. W roku szkolnym 1934/5 w budynkach własnych znajdowało się zaledwie 65,5% izb szkolnych, a reszta izb mieściła się w budynkach wynajętych. Powierzchnia izby szkolnej dla całej Polski w roku szkolnym 1930/1 wynosiła przeciętnie 41,5 m^2. Przepisy zaś prawne ustalają rozmiar przeciętny na 50 m^2. Przeciętne obciążenie w Polsce w roku 1933/4 wynosiło 68,5 uczniów na izbę, a w Warszawie dochodziło do 95,5. Na 1 m^2 w izbie lekcyjnej przypada 1,4 uczniów, przepisy zaś higieniczne ustalają 1 ucznia na 1 m^2. Niedobór więc izb szkolnych w całej Polsce, według norm prawnych, wynosi około 55 000 do 75 000.

Jakkolwiek powyższe dane pochodzą ze źródeł miarodajnych, to jednak Falski rozpatruje wszystkie możliwe ich niedociągnięcia oraz nieścisłości i oświetla je od strony życiowej. Owe zastrzeżenia i ostrożności autora podnoszą w wysokim stopniu wartość jego publikacji. *W. Osuch* (Cięcina).

Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna.

Dyrekcja Państwowej Centralnej Biblioteki Pedagogicznej Kuratorium Okręgu Szkolnego we Lwowie ogłosiła drukiem szereg zajmujących książek traktujących o wychowaniu w „Lwowskiej Biblioteczce Pedagogicznej".

Oto tytuły 17 tomików, wydanych w r. 1936:

1. Dr Jan Kuchta: *Typologia nauczyciela* . . . . zł 0,90
2. Dr P. Z. Dąbrowski: *Dziecko leniwe* . . . . „ 1,—
3. Dr J. B. Konstantynowicz: *Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole.* Cz. I. Teoretyczna . . . . „ 1,30
4. Dr J. B. Konstantynowicz: *Wychowanie estetyczne w nowoczesnej szkole.* Cz. II. Praktyczna . . . . „ 1,30
5. Dr H. Podkulska: *Środowisko w świetle badań współczesnej pedagogiki* . . . . „ 1,30
6. Dr L. Blaustein: *Karność w nowoczesnym wychowaniu* . . . „ 1,30
7. Dr J. Kuchta: *Dziecko włóczęga* . . . . „ 1,30
8. Dr J. Kuchta: *Psychologiczne i wychowawcze podstawy nowych programów* . . . . „ 1,30
9. *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. — Pedagogika katolicka* L. Siemieńska . . . . „ 1,50
10. Dr J. Kuchta: *Dzieci trudne do wychowania* (I. Uczeń zuchwały) „ 1,50
11. Dr H. Podkulska: *Środowisko wielkomiejskie* . . . . „ 1,30
12. *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. — Pedagogika humanistyczna* (E. Croner) . . . . „ 1,50
13.—14. Dr. J. Krystanowski: *Metoda szkiców i zagadnień.* (Z cyklu „Wychowanie intelektualne w nowej szkole") . . . . „ 1,95
15. Dr Leon Blaustein: *Lenistwo u dzieci i młodzieży.* (Źródła i sposoby leczenia) . . . . „ 1,50
16. Dr H. Podkulska: *Środowisko rodzinne* . . . . „ 0,90
20. S. Łotocka: *Jak się przygotowywać do egzaminu praktycznego na nauczyciela szkół powszechnych* . . . . „ 1,50

W druku znajdują się:

17. *Nowe kierunki psychologii. Behawioryzm.*
18. Ks. Mgr J. Fondaliński: *Nowe psychanalityczne badania Ch. Baudouina.*
19. S. Łotocka: *Plan pracy wychowawczej......*
21. *Nowe kierunki psychologii. — Psychologia strukturalna.*

Rozpoczyna cykl książeczka o osobowości nauczyciela i typach nauczycieli, — o zaletach i wadach nauczyciela-wychowawcy. Każdy z młodych i nawet starszych nauczycieli może tu łatwo wśród typów doszukać się siebie samego, sprostować swe błędne poczynania wychowawcze, — a co do dobrych, poznawszy ich wartość, potęgować je w odpowiednim stopniu.

Praktyczny charakter posiada też interesująca praca dr L. Blausteina o *Karności w nowoczesnym wychowaniu,* oraz dr J. Kuchty *Psychologiczne podstawy nowych programów,* ważna dla każdego nauczyciela młodego rozpoczynającego pracę szkolną. Dla nauczyciela przygotowującego się do egzaminu nauczycielskiego praktycznego, chcącego dobrze realizować nowe programy szkolne, poznać psychikę dziatwy, powierzonej jego opiece, jej rozwój duchowy itd. pożyteczną jest praca St. Łotockiej: *Jak się przygotowywać do egzaminu praktycznego na nauczyciela szkół powszechnych?* Jest to bowiem dobry przewodnik samokształceniowy.

Ciekawy cykl stanowią prace dr H. Podkulskiej o środowisku. Jest ich trzy. Pierwsza nawiązując do badań kierunku nowoczesnej pedagogiki, znanego pod nazwą „wychowawczej wiedzy o środowisku" (Pädagogische Milieukunde), reprezentowanego w Niemczech przez Busemanna i Poppa i mówi o pojęciu środowiska i historii badań nad nim, drugi umiejętnie charakteryzuje środowisko wielkomiejskie, trzecia zaś podaje przegląd problemów związanych ze studiami nad środowiskiem rodzinnym. Autorka przedstawiła wyniki dotychczasowych badań nad środowiskiem wychowawczym, w sposób rzeczowy.

Osobny cykl traktuje o dzieciach trudnych do wychowania. Te dzieci bowiem sprawiają każdemu wychowawcy najwięcej kłopotu i wstawiają go w takie nieraz położenie, że naprawdę nie wie, co z nimi począć. O dziecku leniwym piszą dr Dąbrowski i dr Blaustein, o dziecku włóczędze i uczniu zuchwałym dr J. Kuchta. Przewidzianych jest jeszcze około osiem dalszych książeczek z tej dziedziny poświęconych typom uczniów, kłamców, moralnie zaniedbanych, jedynaków, sierót itd.

Na osobną uwagę zasługują wreszcie prace z cyklu „Nowe kierunki we współczesnej pedagogice". Pojawiły się w nim na razie dwie prace: Siemieńskiej *Pedagogika katolicka,* poświęcona omówieniu pedagogicznej działalności luminarzy wychowania katolickiego: Neumanna, Merciera, Dupanloupa, Willmana i innych, — oraz *Pedagogika humanistyczna* E. Croner, poświęcona poglądom pedagogicznym E. Sprangera. Te dwa tomiki omówiliśmy już nieco obszerniej w ubiegłym roku na łamach *Przyjaciela Szkoły,* mianowicie w numerach 14 i 15. *Z. Z.*

Władysław Lam: *Jak rozwijać twórczość malarską u dziecka do 14-go roku życia.* Wskazówki dydaktyczne dla rodziców i nauczycieli. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów, 1936. Str. 136. Cena złotych 1,90.

W domach rodzicielskich i szkołach naszych rysują i malują stale milionowe rzesze dzieci. Ta ich praca kierowana jest przez mniej lub więcej wyszkolonych w tym przedmiocie nauczycieli, a często rozwija się samodzielnie i rośnie dziko. W rezultacie w największej ilości wypadków zdolności wrodzone i przejawiające się spontanicznie w najwcześniejszej młodości z czasem manierują się i około 14 roku życia całkowicie zamierają. Jest to wina powszechnie przyjętego sposobu nauczania przedmiotu i niewłaściwego ustosunkowania się ogółu do tych zagadnień.

Literatura nasza z tego zakresu jest niesłychanie uboga, a często pozbawiona zrozumienia dla artystycznych wartości malarskich. Poza małymi wyjątkami przeważa w niej dążenie do zdobywania szablonowej, nieartystycznej i szkolarskiej poprawności ujęcia.

Autor niniejszej książki wyszedł z założenia, że rysunek i malowanka dziecka są dziełem sztuki, wykonanym na jego miarę i sposób. Atmosfera, z której ona rodzi się, jest analogiczna do tej, w której powstaje dojrzałe dzieło sztuki malarskiej człowieka dorosłego. Pomiędzy oboma, zdaniem autora, nie ma zasadniczej różnicy. Twórczość dziecka jest podbudową dojrzałej malarskiej twórczości i trzeba ją rozwijać i kształcić bez pozbawiania jej cech i wartości artystycznych. — Książka obejmuje następujące rozdziały:

Okres naiwności i dojrzałości malarskiej. Znaczenie wychowawcze i dydaktyczne nauki rysunków. Twórcza postawa nauczyciela. O indywidualnej metodzie pracy. O atmosferze artystycznej i niebezpieczeństwie zahamowań. Zagadnienie konturu i barwy w rysunku dziecka. Rysunek ołówkiem i barwnymi kredkami w okresie przedszkolnym. Pierwsze lata w szkole. Rysunek z wyobraźni. Schemat ruchu. Proporcje, kierunki, liczenie szczegółów i szablony. Normy. Rysunek piórem barwiony kredkami. Akwarela. Pierwsze ćwiczenia zdobnicze. Rysunek z przypomnienia. Tło w malowance akwarelowej. Gwasz. Rysunek patykiem i różnice walorów. Zagadnienie perspektywy. Wycinanka. Rysunek z pokazu. Rysunek według upodobania. Rysunek z natury. Rysunek pędzlem. Tempera. Czas trwania ćwiczeń. Rysunek dla objaśnienia. Zagadnienie korelacji. Dobra i zła ocena. Okres krytyczny. Oglądanie dzieł sztuki i wyrobów przemysłu artystycznego. *Ld.* (P.)

J. Chmara: *Lubelska pieśń ludowa.* Książnica-Atlas, Lwów - Warszawa, 1936. Str. 96. Cena zł 2,—.

Zbiorek obejmuje 83 pieśni regionalnych lubelskich, w szczególności powiatów: lubelskiego, lubartowskiego, puławskiego i składa się z trzech części: I — Pieśni obrzędowe; II — Wesele; III — Pieśni różne. Każda pieśń posiada swoją „metrykę", a więc wieś, powiat, nazwisko i wiek śpiewającego oraz zapisującego. Teksty pieśni podane w oryginalnych brzmieniach gwarowych, zawierają wiele ciekawego materjału.

Ze zbiorku wybitnie regionalnego skorzystają przede wszystkim szkoły tudzież organizacje oświatowo-społeczne Lubelszczyzny. Ciekawy słownik pieśni zainteresuje polonistów, językoznawców, jak też i zwykłych miłośników polskiej mowy ludowej. *Ld.* (P.)

W. Nowicki: *Dobrze piszę.* Pisownia polska dla kl. II, III i IV. Spółdzielcza Księgarnia Szkolna, Włocławek. Każdy tomik liczy str. 48, cena zł 0,70.

Już sama forma zewnętrzna, nadzwyczaj estetyczna usposabia dziecko zachęcająco do korzystania z podręcznika. A treść jeszcze bardziej pociąga do czytania i przepisywania bardzo sympatycznych ćwiczeń ortograficznych. Są to po większej części zagadki, piękne piosenki, miłe wierszyki, które przykuwają uwagę dziecka zajmującą treścią. — Podręczniki W. Nowickiego na pewno spełnią swoje zadanie dydaktyczne i z tego powodu powinny znaleźć się w ręku każdego nauczyciela i jego uczniów. *Ld.* (P.)

Nadesłane książki*

E. Croner: *Nowoczesne wychowanie dziewcząt.* Lwowska Biblioteka Wychowawczo-Dydaktyczna Nr 3. Księg. R. Schweitzera, Lwów, str. 40. Cena zł 1,80.

Cz. Lorkiewicz i Z. Sagałło: *Podręcznik do badań materiałów używanych w piekarstwie.* (Dla szkół dokształcających). Str. 51. Cena zł 1,40.

Mały słownik ortograficzny. Według nowych zasad Polskiej Akademii Umiejętności opracował Tadeusz Fiutowski. Wyd. V. Spółdzielcza Księgarnia Szkolna, Włocławek 1937. Str. 96. Cena zł 0,40.

Florian Jernas: *Gwiazdy na choince.* Wierszyki gwiazdkowe z rysunkami Józefa Pappli. Biblioteczka Dzieci Poznańskich Nr 4. Wyd. Nauczycielskiego Koła Starszoharcerskiego w Poznaniu, 1936. Str. 16. Cena zł 0,10.

Postacie Świętych. Nowe tomiki, św. Cecylia (Nr 35); św. Mikołaj (39); św. Ambroży (58); św. Ludwika de Marrilac (62); św. Zofia (63); św. Małgorzata Maria Alacoque (64); błog. Salomea (67). Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Objętość tomiku 32 stron. Cena po zł 0,30.

---

*) Ze względu na brak miejsca ograniczamy się tylko do podania tytułów. *Redakcja.*

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

E. Krieck: WYCHOWANIE NARODOWO - POLITYCZNE
Przeł. O. Wawrzkowicz. Książnica-Atlas, Lwów - Warszawa. Str. 172. Cena zł 7,80.

Wielkie przemiany dokonywujące się obecnie w Niemczech w dziedzinie politycznej, gospodarczej i wojskowej mają swój odpowiednik w reformach szkolnych niemniej zasadniczych. Książka Kriecka jest znakomitym przewodnikiem dla tych, którzy chcą orientować się w tych reformach, zmieniających z wyjątkową szybkością i konsekwencją dawną szkołę liberalną w szkołę skrajnie rasowo-narodową.

Krieck pragnie, by wychowanie było przesiąknięte ideologią narodowosocjalistyczną i z niej czerpało siły, ożywiało i rozwijało cechy rasowe, oparte było na karności i silnym poczuciu wspólnego zadania rozszerzania wolnej przestrzeni dla Niemców. Poważny wysiłek, jakiego lektura tej książki wymaga od czytelnika, opłaca się w całej pełni, gdyż nie tylko zapoznaje ona nas z nowymi hasłami wychowawczymi w Niemczech, ale nadto stara się dać teoretyczne uzasadnienie światopoglądu hitlerowskiego. Pragnie ona przekonać czytelnika o prawdziwości głośnego powiedzenia Hitlera: „Najważniejszym zagadnieniem rewolucji nie jest bynajmniej zdobycie władzy, ale wychowanie człowieka".

Eugeniusz Romer: POLITYCZNY ATLAS KIESZONKOWY
Książnica - Atlas, Lwów. Str. 135. Cena zł 8,—.

Potrzeby społeczeństwa w zakresie map i atlasów są dzisiaj jeszcze dalekie od zaspokojenia. Jedynie szkoła nasza dysponuje bogatą i prawie już dzisiaj kompletną serią niezbędnych atlasów i map. Dla reszty natomiast społeczeństwa brak jest specjalnych atlasów „obywatelskich" różnej treści i rozmiarów a doraźne potrzeby zaspokaja się przeważnie importem tendencyjnej niemieckiej produkcji, która już dostatecznie w opinii polskiej znalazła potępienie.

Część tej luki zapełnia nowy „Polityczny atlas kieszonkowy" Romera; główną jego częścią są barwne mapy polityczno-topograficzne w liczbie 38 na 65 stronach wraz z 3 stronami flag narodowych. Poświęcają one przede wszystkim uwagę Europie, której kraje przedstawiono w podziałce 1 : 6 000 000, niemniej jednak znalazło się w atlasie miejsce i dla innych części świata oraz ważniejszych ich części, jak Stany Zjednoczone Ameryki Półn., Indie, Chiny, Japonia itp.

Drugą częścią atlasu jest 26 stron wykonanych w druku czarnym a przedstawiających całokształt zjawisk i związków przyrody i człowieka oraz wykresy dla rozlicznych zagadnień gospodarczych zarówno w odniesieniu do poszczególnych krajów, jak i Polski.

Zamyka ten mały ale niezmiernie treściwy atlas skorowidz około 10 000 nazw geograficznych zamieszczonych na poszczególnych mapach a umożliwiający ich odszukanie. Cechuje całą publikację wzorowa strona graficzna.

Kozera Eugeniusz: METODYKA GRAMATYKI ELEMENTARNEJ
Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów. Str. 64. Cena zł 0,80.

Autor, pragnąc przyjść z pomocą nauczycielstwu, podaje nową, oryginalną metodę nauczania gramatyki na najniższym stopniu nauczania. Celem „Metodyki" jest rozbudzenie żywszego zainteresowania i zachęcenie uczących do podejmowania samodzielnych prób w pracy nad metodyką gramatyki elementarnej. Oryginalny sposób ujęcia tego trudnego przedmiotu z równoczesnym uwzględnieniem najnowszych kierunków metodycznych czyni tę książkę bardzo pożyteczną dla nauczycielstwa szkół powszechnych.

Kazimierz Przerwa-Tetmajer: WYBÓR POEZYJ.
W opracowaniu Jana Lorentowicza. Biblioteka Narodowa, seria I, nr 123. Wyd. Zakładu Narod. im. Ossolińskich, Lwów, 1936. Str. LIV+226. Cena zł 2,50.

Obszerny tom zawiera obfity wybór najpiękniejszych i najbardziej charakterystycznych utworów znakomitego poety. Opracował go świetny krytyk i doskonały znawca okresu „Młodej Polski". W wstępie rozpatruje nie tylko poezje Tetmajera, ale także jego dramaty, legendy góralskie, utwory powieściowe — słowem, daje czytelnikowi zwięzłą a nader umiejętnie skreśloną charakterystykę całej bogatej twórczości; dzięki temu tym wyraźniej uwydatniają się swoiste wartości tetmajerowskiej liryki.

W układzie *Wyboru poezyj* zerwał z chronologiczną kolejnością i ułożył zbiór według pewnych działów, obejmujących utwory o wspólnych tematach czy nastrojach. Ta konstrukcja układu ujawnia całą różnorodność motywów, a jednocześnie pozwala ocenić znaczenie i ważkość każdego z nich w twórczości Tetmajera.

Wybór poezyj Kazimierza Tetmajera w opracowaniu Jana Lorentowicza ukazuje się właśnie w pół wieku od daty wydania pierwszego młodzieńczego utworu poety.

Antoni Zischka: JAPONIA
Z 25 ilustracjami, dwiema mapami. Przełożył inż. Jan Furnhjelm. Biblioteka Wiedzy. Tom 26. Trzaska, Evert i Michalski S. A. Warszawa. Str. 415. Cena zł 15.

Bezprzykładny w dziejach rozkwit Japonii i zajęcie przez nią stanowiska mocarstwowego świadczą o wstrząsającym dramacie naszych czasów. Akcję tego ponurego dramatu roztacza przed nami mistrz dziejopisarstwa politycznego.

„Japonia" Antoniego Zischki jest obrazem naprężonej sytuacji gospodarczej i politycznej na obszarze Pacyfiku oraz odzwierciedleniem wpływu Japonii na stosunki przemysłowe i polityczne pomiędzy narodami. Dzięki rozwojowi swego przemysłu Japonia stała się krajem bogatym o wiele prędzej od innych krajów, a mimo to ubożeje z każdym dniem. Dziś jest ona podobna do rośliny wyrwanej z gleby, jest niewolnicą surowców, które musi kupować za granicą, i rynków zbytu, jakie mogą być przed nią zamknięte przy pomocy barier celnych. Jej istnienie zależy od rynków zbytu, jakie opanowała a jakie może lada dzień utracić.

Książkę tę przeczytać musi każdy, kto jeszcze wierzy w „pokojowy podbój świata", w przemysł i handel światowy. Po jej przeczytaniu czytelnik dojdzie do wniosku, że j e d y n ą r z e c z ą w i e c z n o t r w a ł ą j e s t — z i e m i a. Książka Zischki jest również wyrazem serdecznego niepokoju i palącej troski autora o przyszłość białej rasy.

Ritchie Calder: NARODZINY PRZYSZŁOŚCI W RETORCIE UCZONYCH
Z 8 ilustr. Przełożył i opracował inż. Ignacy Rogala Sobieszczański. Biblioteka Wiedzy, Tom 28. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa. Str. 249. Cena zł 12,—.

Książka niniejsza jest porywającym swą sensacyjnością sprawozdaniem z tajemniczej wędrówki po laboratoriach naukowych, gdzie w retorcie, tyglu, probówce, czy pod obiektywem mikroskopu — słowem, przy użyciu najróżnorodniejszych akcesoriów fizyki, chemii, fizjologii, biologii i tym podobnych nauk ścisłych, a przede wszystkim z pomocą niesłychanie skomplikowanego mózgu dzisiejszej nauki, powstaje człowiek przyszłości i jego otoczenie — nowe społeczeństwo, idealne państwo przyszłości.

Ritchie Calder nie ucieka się do snucia fantastycznych pomysłów. Przeciwnie, zadał sobie olbrzymi trud przedostania się do niedostępnych świątyń wiedzy dzisiejszej, zgromadzenia wyników jej badań w jedną całość i ukazania czytelnikowi naukowo opracowanych form ludzkości, jaka w ciągu najbliższych trzydziestu lat stanie się rzeczywistością. Mamy tu przed sobą niejako wizję naukowej cywilizacji, kraj wszelkiego dostatku, kompletnego zdrowia, obfitości pożywienia, odzieży, energii, nieznanych dotychczas środków transportu i łącz-

ności, higienicznego mieszkania, rozrywek niedostępnych dziś dla szerokich mas, tudzież racjonalnego podziału olbrzymiej ilości wolnego czasu, którą państwo to otrzyma jako szczodry dar nauki.

Autor podjął się obalenia testamentu dzisiejszych polityków i ekonomistów, który brzmi następująco: „Przekazujemy i legujemy przyszłości: 50 milionów bezrobotnych, Konferencję Rozbrojeniową z jej 66 państwami uzbrojonymi od stóp do głowy w armaty, pociski, czołgi, łodzie podwodne, wojenne okręty, armie, gazy, samoloty i bomby bakteriologiczne; siedliska ludzkiej nędzy, wszechświatową nadprodukcję i głód; nienawiść pomiędzy państwami, ich odosobnienie i nieufność. Ten bezwład i gmatwaninę macie sprawiedliwie rozdzielić pomiędzy wszystkie państwa!" Jeżeli się zważy tę zasługę autora wraz z inną, polegającą na ukazaniu jaśniejszego i pogodniejszego jutra, książkę tę można tylko jak najbardziej polecać.

Melchior Wańkowicz: NA TROPACH SMĘTKA

Wyd. Biblioteka Polska, Warszawa. 2 drzeworyty, 2 pięciobarwne mapy, 3 wkładki trójbarwne, 19 map, planów i wykresów, 40 rys., 172 fot. Str. 371. Cena zł 9,80.

Ogromna ilość recenzyj, jakie cała polska prasa zamieszcza o tym reportażu z Prus Wschodnich, świadczy o jednym niezaprzeczalnym fakcie: książka zdołała poruszyć umysły polskie w sprawie zdawało by się zamkniętej, jaką była sprawa mazurska po nieszczęsnym plebiscycie z 1920 r.

Autor w nieporównany sposób daje ogromnie plastyczny obraz tego, co widział w czasie kilkutygodniowej wycieczki kajakowej, automobilowej i pieszej w Prusach Wschodnich w 1935 r.

W jego opisach oglądamy prawie „dotykalnie" tę nieznaną ziemię mazurską, która skuta żelazną obręczą organizacji pruskiej, po kilkuset latach myśli odrębnie. W tej wyprawie odkrywczej często napotyka się na ślady Smętka, złego ducha tej ziemi, która nieujarzmiona żyje swoim zamkniętym, własnym życiem. Osobny rozdział w tej książce stanowią tragiczne dzieje walk o język i szkołę polską.

Autor, jak sam podkreśla, postanowił beznamiętnie przedstawić to, co widział, porzucając łatwą drogę żerowania na uczuciach nienawiści narodowej. Mimo to nieprawdopodobne wprost w XX w. przejścia rodziny Kiwickich i losy Mazurów, przyznających się do polskości są jednym wielkim krzykiem rozpaczy umęczonego ludu.

Autor dotarł w swej wędrówce do najodleglejszych zakamarków i wszędzie znalazł ślady propagandy rewizjonistycznej, zaznaczonej na mapach oddanych do użytku szkolnego napisem „Zur Zeit Polen".

Mimo wszystko, mimo ponurych światłocieni wypełniających ten obraz, gdzieś jak ogniki na bagnach mazurskich, tli się płomyk iskry, że ta epopea nie jest skończona.

Aleksandra Davi-Neel i Lama Yongden: MIPAM — Lama Pięciu Mądrości

Tłum. R. Czekańska-Heymanowa. M. Arct, Warszawa. Str. 304. Cena zł 7,20.

Autorka, francuska podróżniczka, spędziła w Tybecie szereg lat. Pragnąc udostępnić ten piękny i tajemniczy kraj europejskiemu czytelnikowi, zaproponowała pewnemu lamie, aby wraz z nią opisał życie, obyczaje i wierzenia Tybetańczyków. Chodziło im przede wszystkim o to, aby pokazać Tybet takim, jakim jest on naprawdę, a nie jak go widzą oczy powierzchownych reporterów, lub wybujała fantazja pisarska.

Ze współpracy tej powstała niniejsza książka, ujęta w formę powieści. Są to dzieje młodego Tybetańczyka, który, będąc wcieleniem dawno zmarłego świątobliwego lamy, poprzez liczne perypetie życiowe szuka drogi swego właściwego przeznaczenia.

Bogate i pełne przygód jest życie młodego Mipama. Wraz z nim poznajemy bogate miasta, dzikie góry i pustynie Tybetu, życie na książęcym dworze i w chacie wieśniaka, sfery kupieckie i duchowne. Ale najciekawsze są wierzenia i praktyki religijne Tybetańczyków, ich światopogląd, tak różny od naszego, ich tajemnicze obrzędy i swobodne obcowanie ze światem zjawisk dla nas niepojętych. Lektura książki pociągnie zarówno starszych, jak i młodszych czytelników.

Alina Segeń: ANNA
Gebethner i Wolff. Str. 303. Cena zł 6,—.

Jest to debiut bardzo udany. Książka ta, napisana najprostszymi środkami literackimi, ale ze zniewalającą bezpośredniością i z głębokim autentyzmem przeżycia, nie jest może dla czytelników, którzy w powieści szukają perwersyjnych smaczków stylistycznych lub wyrafinowanych refleksyj, gdyż jest to powieść aż do naiwności prosta i szczera o nieszczęśliwej miłości Roberta i Anny. Anna jest ujmującym i subtelnym wcieleniem kobiecości, Robert ma szorstki wdzięk „mocnych ludzi". Oboje kochają się nieporadnie i giną, ponieważ życie im się „nie udało".

Ale nie jest to książka smutna, nie przygnębia czytelnika; zostawia go w smudze głębokich wzruszeń, które z serca zdejmują oschłość, a z oczu łuskę w stosunku do codziennych tragedyj ludzkich.

Zane Grey: GRZMIĄCA GÓRA
Czerwone Książki M. Arcta. Tłum. J. Sujkowska. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 268. Cena w brosz. zł 4,50, w opr. zł 6,50.

Nowa książka popularnego autora. Tym razem treścią powieści są dzieje trzech braci, którzy odkryli bogatą żyłę złota w niedostępnych górach. Padają jednak ofiarą wyzyskiwaczy, którzy podstępem zabierają im prawa do odkrytych bogactw. Dokoła kopalni szybko powstaje ruchliwe miasto, w którym ścierają się dwa stronnictwa, jedno — popierające pokrzywdzonych braci, drugie — ich przeciwników.

W kulminacyjnym momencie następuje żywiołowy kataklizm — obsunięcie się stromej góry, pod którą niebacznie rozwinęło się miasto. Wspaniały opis tej wstrząsającej katastrofy należy do najlepszych Zane Grey'a.

Tom Gill: WĄWÓZ ŚMIERCI
Czerwone Książki M. Arcta. Tłum. J. Sujkowska. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 266. Cena w brosz. zł 4,50, w opr. zł 6,50.

Niebywale zajmująca książka, która dzięki świetnej konstrukcji i doskonałej technice pisarskiej, od pierwszej do ostatniej karty pochłania bez reszty uwagę czytelnika. Łączy w sobie wszystkie zalety powieści sensacyjnej z szerokim oddechem opowiadań z Dalekiego Zachodu.

Garstka uczonych pracuje nad odkopaniem tajemniczej świątyni w jednym z wąwozów północnego Meksyku. Ludzi tych prześladuje jakieś fatum, padają ofiarą niewyjaśnionych zamachów, żyjąc w atmosferze ustawicznej grozy. Kim jest okrutny Nocny Jeździec? Jaką tajemnicę kryją w sobie mroki starożytnej świątyni?

Żywy język, piękny styl, doskonałe tłumaczenie. Jest to jedna z najlepszych książek tego typu, przetłumaczonych ostatnio na język polski.

S. Łaszkiewicz: SĘPY (Powieść lotnicza)
Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 221. Cena zł 5,60.

Wśród wielu powieści, jakie tłumaczy się z języków obcych, prawdziwą przyjemnością jest spotkać naprawdę dobrą książkę polskiego autora. Taką książką są niewątpliwie „Sępy" S. Łaszkiewicza.

Jest to powieść lotnicza, ale nie tylko lotnicza. Na pierwszy plan wysuwa się tu człowiek, jednostka twórcza, nastawiona zdobywczo do świata, mocna i zdrowa psychicznie. Rzecby się chciało — człowiek przyszłości.

Cała trójka bohaterów „Sępów" — to ludzie młodzi, kipiący po prostu nadmiarem żywotności. Potrafią oni upajać się radością życia, cierpienia przeżywają gwałtownie, zgłębiają je, by tym skuteczniej je przełamać. Borykanie się ze złym losem pogłębia ich i wzbogaca.

Nie są to jednak szablony, tworzone według utartej recepty „ludzi mocnych". Właśnie umiejętność tworzenia ludzi żywych jest główną cechą autora. Słowa ich są krótkie, lapidarne, oddają zasadniczą myśl w sposób trafny, zdawało by się jedynie możliwy. W ogóle cechuje autora wielka wstrzemięźliwość w operowaniu słowem, przy jednoczesnym bogactwie, jędrności i plastyczności języka. — Debiut p. Łaszkiewicza należy powitać z radością i życzyć autorowi, aby następnymi pracami potwierdził pokładane w nim nadzieje.

ZAJMUJĄCE CZYTANKI, Seria V, nr 93—98.
Wyd. M. Arcta, Warszawa. Objętość tomiku 32 strony. Cena zł 0,40.

Nr 93. S. Kossuthówna: *Pod gwiaździstym sztandarem.* Życie sędziwego Polaka w Chicago, który uczy małego wnuka kochać kraj rodzinny i budzi miłość ku Polsce w sercach na wpół wynarodowionych towarzyszy.

Nr 94. L. Życki-Małachowski: *W państwie podziemnym.* Wędrówka dwojga dzieci w nocy świętojańskiej po podziemnym królestwie karłów.

Nr 95. A. Darowski: *Wielki spływ.* Przygody sześciu chłopców w czasie wycieczki kajakowej z Brześcia nad Bugiem.

Nr 96. Z. Bardówna: *Wielka gra.* Dwie drużyny harcerskie dziewcząt, rozłożone na dwóch brzegach rzeki, rozgrywają między sobą „wielką grę" — grę życia a punktami wygranej są dobre uczynki, dzielność, sprawność i odwaga.

Nr 97. Feliks Burdecki: *Zbawczy telewizor.* Przygody załogi łodzi podwodnej, która wyrusza w celach naukowych na morze arktyczne, gdzie z wielkiego niebezpieczeństwa telewizor ratuje życie rozbitków.

Nr 98. Stefan Łoś: *Niespodziewany lot.* Rzecz o wycieczce samolotem małej Irki i o planach przyszłych lotów na RWD 5 hultajskiej „piątki" bawiącej na wakacjach.

Cykl książeczek gwiazdkowych: OPOWIEŚCI F. A. OSSENDOWSKIEGO
Wydawn. Polskie R. Wegnera, Poznań, 1936. Cena całości w kartonie zł 12,—, jednej książeczki: zł 1,20.

Cykl ten zwrócił w sezonie gwiazdkowym na siebie powszechną uwagę, tak ze względu na autora, jak i wykonanie.

Na cykl ten składa się dziesięć niezwykle zajmujących opowieści F. A. Ossendowskiego o zwierzętach, a mianowicie:

Aldo — opowieść o koniu stepowym; *Czarnoskórka* — wzruszająca historia foki; *Dimbo* — historia słonia indyjskiego; *Grzmot* — o królewskim lwie; *Kosmacz* — o przygodach młodego żubra; *Kraczka* — o dzikiej kaczce; *Miś i Chocha* — przemiła opowieść o psie i kotkach; *Popielatka* — opowieść o małej wiewiórce; *Rudy Zbój* — o dobrym chłopcu i wdzięcznym lisku; *Szympansiczka* — o sprytnej małpce.

Przede wszystkim podkreślić należy, że cykl ten zrywa całkowicie z tradycją sporządzania książek obrazkowych za granicą i daje dowód niezbity, że stać nas w zupełności na produkcję i pod tym względem samodzielną, niezależną od rynków zagranicznych. Dowód to zarazem krzepiący i podnoszący w nas poczucie własnych możliwości. Cykl ten zapoczątkowuje nową dziedzinę produkcji polskiej, stwarzającą nowe możliwości dla artystów naszych i polskich zakładów graficznych.

Wszystkie te książeczki (objętości 16 stron na grubym, ładnym papierze) są obficie ilustrowane. Każda zawiera po 5 ilustracyj 7-kolorowych i 12 ilustracyj dwubarwnych. Ilustrował wszystkie wybitny już w tej dziedzinie specjalista, znany artysta Tadeusz Lipski.

Zygmunt Nowakowski: WYTATUOWANE SERCE
Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 237. Cena zł 6,—.

Znakomity autor *Przylądka Dobrej Nadziei*, po wydanej w roku zeszłym *Złotówce Manoela* uzyskał ogromną popularność wśród młodzieży. Na gwiazdkę tegoroczną Zygmunt Nowakowski przygotował *Wytatuowane serce*, świetnie ilustrowane przez St. Bobińskiego. Jest to zbiór 19 opowiadań, który mógłby o sobie powiedzieć, że nic ludzkiego nie jest mu obce. Nie zatracając jednolitego charakteru, a nawet pewnej tematycznej więzi, obejmuje i najprzedniejszy, beztroski humor, głęboką zadumę nad sprawami najpoważniejszymi, szlachetny patos i rozbrykany dowcip. Rozpiętość tematów od wielkiego Marszałka do skromnego zawodnika sportowego, od Kopernika do dzisiejszego bezrobotnego. Najkapitalniejsze są bodaj opowiadania aktorskie: „Nobilitacja Bartosza Głowackiego“ i „Szabla Puchały“ i można je bez przesady nazwać arcydziełami nowelistyki. W dodatku napisane są świetną polszczyzną i wykazują pomysłowość niewyczerpaną, jedyną w swoim rodzaju.

Kornel Makuszyński: ZŁAMANY MIECZ
Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 255. Cena zł 6,—.

Jest to powieść rozhukana, pełna grozy i zarazem wesołości. Wielowiekowa okrutna waśń rodowa Gilowiczów z Głodowiec i Niemczewskich z Wiliszek odżyła i skrupia się na Adasiu Gilowiczu, ubogim uczniu klasy szóstej, który niespodziewanie wraz z majątkiem odziedziczył obowiązki krwawej wendetty. On to ze swoim przyjacielem Wojtkiem i jego ojcem Kropką, ex-stróżem nocnym — arcykomiczną figurą — oraz ze starym rezydentem Rozbickim, łaknącym krwi wroga, odpierają zaciekłe ataki Niemczewskich, którym przewodzi młoda walkiria. Miecz wojny koguciej zostaje jednak złamany. Fabuła cwałuje od przygody do przygody, od momentów zapierających dech w piersi do wyzwalającego hucznego śmiechu.

Kornel Makuszyński: AWANTURA O BASIĘ
Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 209. Cena zł 6,—.

„Radość, radość, niech wszędzie będzie radość!“ — te słowa są przewodnią myślą i zakończeniem pięknej książki, która zaczyna się smutnie wypadkiem kolejowym i śmiercią matki Basi. Ale osierocona dziewczynka, na razie bezimienna i nieznana nikomu, znajduje wkrótce wielu gorliwych opiekunów, którzy staczają o prawo do niej srogie boje, zakończone dopiero aż .... na ślubnym kobiercu. Kapitalne perypetie jej wędrówek po opiekunach, to arcywesołe, to do łez wzruszające powikłania fabularne, sceny z życia szkolnego — należą do najcelniejszych w literaturze dla młodzieży, a typy starej kostycznej babuni i jej przyjaciela-aktora o gołębim sercu a twarzy Belzebuba powinny się stać przysłowiowe. Z książki tej promieniuje wesoła i czynna radość, sekret pięknej sztuki i wielkiego powodzenia K. Makuszyńskiego.

Kornel Makuszyński i Marian Walentynowicz:
NA NIC PŁACZE, NA NIC KRZYKI, KONIEC PRZYGÓD FIKI-MIKI
Gebethner i Wolff, Warszawa. Cena zł 3,20.

Sądząc z tytułu, ma to być ostatnia książeczka sławetnego cyklu Koziołka-Matołka, murzynka Goga-Goga i małpki Fiki-Miki, cyklu, który w ciągu paru lat osiągnął większą popularność niż odwieczni bohaterowie literatury dziecięcej, Tomcio-Paluch, Czerwony Kapturek i inni. Te książeczki bowiem zawsze wesołe i pogodne, pełne bajecznych przygód i arcykolorowe są zdrową reakcją na modną, niestety, literaturę oschłej rzeczywistości, która odbarwia świat z fantazji i radości.

W „Na nic płacze, na nic krzyki“ Goga-Goga i Fiki-Miki, na zaproszenie Koziołka-Matołka, przybywają do Polski, zwiedzają Gdynię i Warszawę i w Pa-

canowie są entuzjastycznie goszczeni przez Koziołka-Matołka i jego ród kozi. Wszystkie uroki pióra Makuszyńskiego i wszystkie barwy bogatej palety Walentynowicza przemawiają z tej książeczki do wyobraźni dziecięcej.

Janina Broniewska: PRZYGODY LALKI JOASI

Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa, 1937. Str. 20. Cena zł 1,50.

Nie ma na świecie dziecka, które nie ulegałoby urokowi sklepu z zabawkami. Nawet jarmarczny stragan w małym miasteczku zachwyca dziecięce oczy blaszaną trąbką, tekturowym pajacem, malowaną piłką. Także więc szerokie pole do marzeń znajduje fantazja dziecka w wielkim magazynie. Przygody zabawek w takim właśnie wielkim sklepie opisuje Janina Broniewska w swej książeczce. Dzieje się w niej wszystko tak, jak w „prawdziwej" zabawie, fantazja dziecka ma się o co zaczepić. Pomysłowe, doskonale wykonane fotografie ilustrują tę tak starannie wydaną książeczkę — dla najmłodszych czytelników.

Janina Broniewska:
HISTORIA TOCZONEGO DZIADKA I MALOWANEJ BABKI

Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa, 1937. Str. 142. Cena zł 2,—.

Z pogodnych kartek książki snuje się przed oczami młodocianych czytelników obraz rozwoju cywilizacji w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat.

Dobry obserwator, toczony z drzewa dziadek, opowiada o dawnych czasach: o lampach naftowych, podróży dyliżansem, o zdumieniu, jakim witali mieszkańcy prowincjonalnego miasteczka pierwszego cyklistę. Żywa, barwna fabuła wprowadza dziecko w codzienne sprawy i kłopoty ludzi pracy. Bez niepotrzebnych roztkliwiań się ukazuje grozę wojny, zniszczone domy, wyczekiwanie godzinami w ogonkach na kawałek czarnego, kartkowego chleba.

Po dwudziestu latach zamknięcia w kufrze zabiera głos malowana babka. Opowiada o zmianach, jakie zaszły przez ten czas. Sapiąca lokomotywa zastąpiła konne dyliżanse. Elektryczność, grzmiąca w chmurach zeszła na ziemię, by służyć ludziom. Konny tramwaj zastąpiła elektrycznym, kopcącą lampę naftową — jasnymi żarówkami.

Historia „toczonego dziadka", pisana lekko i ciekawie jest cennym nabytkiem dla biblioteczki dziecięcej.

J. Marcin: KOPCIUSZEK

Z 18 ilustracjami autora jedno- i dwubarwnymi. Trójbarwna okładka autora. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa. Str. 32. Cena zł 2,40.

J. Marcin: ŚPIĄCA KRÓLEWNA

Z 16 ilustracjami autora jedno- i dwubarwnymi. Trójbarwna okładka autora. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa. Str. 24. Cena zł 2,—.

Dziś, w dobie radia, samochodu i samolotu stare bajki, które czarowały nas w dzieciństwie straciły wiele na swej aktualności. Współczesnemu dziecku trudno wytłumaczyć, co to jest karoca lub herold, który ogłasza przez trąbę rozporządzenia królewskie. Dzieci domagają się i słusznie, żeby opowiadania dla nich harmonizowały z rzeczywistością, jaką widzą dokoła siebie — inaczej biada opowiadającemu. Sławne dziecięce „po co" i „dlaczego" postawią go niejednokrotnie w mocno kłopotliwej sytuacji.

To też z radością witamy stare bajki w nowej, odmłodzonej szacie w opracowaniu J. Marcina. Umie on wczuć się w psychikę dziecięcą, a zarazem dać opowiadanie tak logiczne i ścisłe, że mały słuchacz czy czytelnik znajdzie wszystko wytłumaczone i uzasadnione.

Duży, czytelny druk książeczek nadaje się nawet dla dzieci, które niedawno zaczęły czytać. Ilustracje posiadają te same zalety logiki, precyzji i subtelnego humoru, co i tekst, np. złe siostry Kopciuszka robią wieczną ondulację, lub Krasnoludki-andrusy czyszczą odkurzaczem dywany, by Kopciuszek prędzej mógł pojechać na bal itp.

M. Znatowicz-Szczepańska: WAKACJE W JASZUNACH
Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1937. Str. 165. Cena zł 4,—.

Opowiadanie to wprowadza młodych czytelników w życie dworu kresowego, pełnego wspomnień i tradycyj. Osobą centralną opowieści jest Babunia, córka Jędrzeja Śniadeckiego, świadek niedawno minionej świetnej epoki Uniwersytetu Wileńskiego, poezji romantycznej, rozkwitu kulturalnego Polski.

Zabawy i przygody wakacyjne szczęśliwych dzieci jaszuńskich rozwijają się na tle jałowej i smutnej rzeczywistości Polski po-styczniowej, dając pojęcie o tym, czym był ówczesny dom rodzinny — ostoją bytu narodowego. Z osób, występujących w powieści, wszystkich autentycznych, parę zaledwie jeszcze żyje, ale miejsca pamiątkowe oparły się niszczącej zawierusze wielkiej wojny i drzewa w alei Słowackiego szumią dotąd, jak szumiały wówczas, gdy Juliusz przechadzał się w ich cieniu z ukochaną swoją Ludwiką, a pod dachem „pałacu" i oficynki przebywają teraz wnuki ówczesnych „dzieci", faworytów Kotki i Wincusia.

Ta nić tradycji, mocno wiążącej pokolenia, nadaje prostej, pozbawionej sensacyjnych momentów opowieści pewną wagę i wdzięk prawdy.

Kpt. Michael Cely: CZARNE SKRZYDŁA
Powieść lotnicza dla młodzieży. Przekład z angielskiego Stefanii Heymanowej. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska", Warszawa 1937. Str. 171. Cena zł 5,70.

Lotnictwo jest dziedziną, która dziś interesuje wszystkich, a przede wszystkim — młodzież. To też każda książka lotnicza może liczyć na powodzenie u młodocianych czytelników, a cóż dopiero powieść, której bohaterem jest lotnik, a treść stanowią emocjonujące przygody powietrzne.

Autor „Czarnych skrzydeł" jest lotnikiem, który w czasie Wielkiej Wojny pełnił służbę w angielskiej flocie powietrznej. Toteż techniczna strona powieści opracowana jest bardzo fachowo i szczegółowo, może nawet zbyt dużo miejsca poświęcono tej fachowości. Jeżeli jednak dla literackiej strony jest to obciążeniem, to zato młody czytelnik zapoznaje się dokładnie z konstrukcją samolotu i zostaje wprowadzony we wszelkie arkana pilotażu.

Poza zajmującą treścią, dodatnią cechą powieści jest wykazanie, na jakie trudy i niebezpieczeństwa narażony jest lotnik i, że zawód ten wymaga obok sprawności fizycznej, wielkiego hartu ducha, odwagi, zimnej krwi, opanowania nerwów i szybkiej decyzji.

Maria Buyno-Arctowa: DZIECKO MORZA
Z 46 rys. W. Romeykówny. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 203. Cena zł 4,80.

Wszystkie dzieci, które spędziły choć raz wakacje nad morzem, nauczyły się kochać je i podziwiać. Tym chętniej wezmą one do rąk tę prześliczną książkę, w której autorka opowiada niezwykłą historię trojga bohaterów — Danka, Zbyszka i małej Igi. Toczy się ona dokoła wynalazku polskiego uczonego i usiłowań wykradzenia go przez obce, wrogie Polsce mocarstwo. Trójka dzieci broni bohatersko tajemnicy, która ma ogromne znaczenie dla wzrostu potęgi Polski na morzu. Piękna ta książka nauczy dzieci kochać morze i rozumieć jego doniosłość dla naszego kraju. Jest to jedna z najlepszych książek o morzu dla dzieci.

Antoni Gawiński: LOLEK GRENADIER
Z 41 czarnymi i 11 kolorowymi ilustr. autora. Wyd. VI. Wydawn. M. Arcta, Warszawa. Str. 162. Cena w opr. zł 5,40.

Jest to opowieść o bohaterskiej epoce napoleońskiej widzianej oczyma małego chłopczyka. Autor potrafił w sposób pełen prostoty, a zarazem niesłychanie żywy i obrazowy przeprowadzić małego grenadiera przez wszystkie najważniejsze chwile owych czasów. Ukazał postać Wielkiego Cesarza, ks. Józefa Poniatowskiego, Dąbrowskiego i cały, bezimienny legion dzielnych żołnierzy, których uosabiają sierżant Pigułeczka i niezrównany strzelec konny Igliczka.

M. Saryusz-Stokowska: BIAŁE ZŁOTO (Bawełna)
16 tablic ilustracji. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 96. Cena zł 2,40.

Niesłychanie zajmujące dzieje tej ważnej rośliny, która ma tę dziwną własność, że wywołuje wszędzie walki, przewroty i wojny. Jest to w zajmującej i lekkiej formie przedstawiony cały proces przerobu bawełny, od plantacji aż do wykończenia tkaniny, z uwzględnieniem najnowszych wynalazków i udoskonaleń w tej dziedzinie. Liczne, doskonale dobrane ilustracje. Jest to jedyna, jak dotychczas, tego rodzaju książka w języku polskim. Nadaje się dla młodzieży powyżej lat 12, stanowi ponadto zajmującą lekturę dla dorosłych.

Aleksandra Lubicz-Wolska: KOSMATE RĄCZKI
Z 10 ilustr. Horowicza. Wyd. M. Arcta, Warszawa. Str. 92. Cena w opr. zł 3,50.

Przedziwna to książka, jakby na gęślikach wyśpiewana przez słowiańskiego grajka. Przenika ją atmosfera baśniowa, przenosi nas w dawne czasy, gdy kraina cała szumiała czarną puszczą, kiedy kwiaty i zioła miały własną mowę, a ludzie byli prości, o sercach złotych, niby plastry miodu.

W owych czasach wędrował przez puszczę młody podróżnik-włóczęga Budzimir, aż doszedł do kraju, gdzie panował możny król Wszewład, ojciec siedmiu pięknych królewien. — Ale nie zdradźmy dalszych tajemniczych ich przygód.....

K. Chołoniewska: GOSPODARSTWO DOMOWE I RACJONALNE ŻYWIENIE
Wydawnictwo M. Arcta, 1936. Str. VIII + 220, 67 rysunków. Cena zł 4,—.

Jest to pierwszy podręcznik do nauki gospodarstwa, ujmujący całokształt zagadnień, wchodzących w zakres gospodarki kobiecej. Uczy on jak w ramach budżetu rodziny osiągnąć maksymalne korzyści przez umiejętne wyzyskanie choćby najskromniejszych możliwości. Wskazuje, jak zaspokoić potrzeby rodziny przy daleko idącej oszczędności czasu, trudu i kosztów.

Podane są różne do tego celu prowadzące sposoby: rozplanowanie zajęć codziennych i okresowych, właściwa kalkulacja zakupów, oszczędny i dostosowany do warunków dobór pełnowartościowych produktów, oszczędne użytkowanie materiałów opałowych, środków do prania, porządków itp.

Przepisy kuchenne, oparte na zasadzie ścisłej oszczędności, zajmują połowę książki i są opracowane w ten sposób, że na pierwszy plan wyłaniają się w każdym dziale przykłady typowe, mogące służyć za wzór przy innych podobnych potrawach. Dział sporządzania pokarmów oparty jest na podstawach nauki o żywieniu i na zaznajomieniu czytelniczek z właściwościami produktów. Rozklasyfikowanie produktów zależnie od ich składników żywnościowych ułatwia orientację w poszczególnych rodzajach i gatunkach.

H. J. Black: „TRESURA PSA"
Z 20 rysunkami. Wyd. drugie. Stow. Prac. Księgarskich, Warszawa. Cena zł 1,50.

Kiedy młody pies zaczyna zdradzać zdolność samodzielnego myślenia, czas zacząć tresurę. Nie trzeba bicia, lecz umiejętności. Przy tresurze psa bowiem trzeba się zapoznać z psychiką swego ucznia. Przypisywanie zwierzętom sposobu ludzkiego myślenia jest głównym powodem, że tak mało ludzi umie psa wychować. Tresura polega na modyfikowaniu instynktownych czynności psa, który odczuwa silnie psychikę człowieka i chętnie poddaje się wpływom swego pana. Należy wykorzystać właściwości charakteru psa, jego słabostki, wyzyskać naturalne skłonności i wrodzone tendencje i użyć najodpowiedniejszych sposobów, by uzyskać najlepsze wyniki w najkrótszym czasie.

Każdy osiągnie to łatwo, kto się z powyższą książeczką zapozna.

Powyższe wydawnictwa nabyć można za pośrednictwem
Księgarni Wysyłkowej „Przyjaciela Szkoły".

PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na* P r z y j a c i e l a S z k o ł y.

a) P e d a g o g i c z n e

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr 9 (listopad 1936). L. Chmaj: Pedagogika socjologiczna E. Durkheima.— J. Pieter: O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych. (C. d.). — M. Czekańska: O geografii Polski w podręcznikach obcych.

Nr 10 (grudzień 1936). L. Chmaj: Pedagogika socjologiczna E. Durkheima. (Dok.). — J. Pieter: O stopniu zależności inteligencji od warunków socjalnych. (Dok.).

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr 10 (grudzień 1936). Ks. W. Granat: Katolicki ideał wychowawczy. — Ks. J. Rychlicki: Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii. — Ks. M. Kaczmarczyk: W poszukiwaniu nowych dróg w katechetyce.

Nr 1 (1937). Ks. J. Rychlicki: Metoda pod kierunkiem a nauczanie religii. — Ks. J. Hetnał: Szkoła radosna a przymus wewnętrzny. — Ks. W. Jasiński: Jak prowadzić lekcje religii nowoczesną metodą projektów. — Ks. J. Ciemniewski: Wielka tajemnica psychiki narodowej. — Ks. J. Szkudelski: Stanowisko służbowe ks. prefektów.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 11 (listopad 1936). G. Hecht: Film jako pomoc naukowa w szkole. — K. Gunka: Wychowawcze i dydaktyczno-metodyczne walory wypisów, „Miasto i wieś". — J. Folwarczny: Ćwiczenia słownikowe.

Nr 12 (grudzień 1936). J. Bohucki: Atmosfera klasy szkolnej. — K. Sobolski: Typy mężczyzn na Śląsku. — J. Folwarczny: Ćwiczenia słownikowe (II).

MUZEUM. (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr 3/4 (grudzień 1936). Dr A. Kłodziński: Dwa typy podręcznika historii. — Dr Kapp: Zadanie liceum ogólnokształcącego. — Dr L. Jaxa-Bykowski: Z walki o szkołę polską w Galicji. — M. Halaunbrenner: Ogniska metodyczne.

OŚWIATA I WYCHOWANIE. (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr 8 (październik 1936). Młodzież akademicka wobec zagadnień teraźniejszości. (Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr W. Świętosławskiego, wygłoszone podczas inauguracji roku akademickiego w Uniw. Pozn.). — O lepsze warunki życia młodzieży akademickiej. (Przemówienie p. Podsekret. Stanu w Min. W. R. i O. P. prof. dra J. Ujejskiego, wygłoszone przez radio dnia 5 października 1936 r.) — St. Seweryn: Organizacja wycieczek młodzieży polskich szkół średnich za granicą. — G. Hensel: Przechodzenie uczniów ze szkół przemysłowych stopnia niższego do wyższego i do szkół akademickich.

Nr 9 (listopad 1936). A. Tatoń: Reforma szkolnictwa handlowego w Polsce. — J. Harabaszewski: Pierwsza realizacja programu chemii w gimnazjum w roku szkolnym 1935/36. — H. Wittlinowa: Środowisko społeczne słuchaczy szkół wyższych.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 3 (listopad 1936). M. Friedländer: Możliwości wyrabiania samodzielności u dziewcząt w szkołach mieszanych. — S. Racinowski: Koedukacja a samodzielność dziewcząt w szkole powszechnej. — M. Baszerówna: Przystosowanie programu do dziecka w świetle badań eksperymentalnych. — J. Stachu-

rzyna: Notatki ucznia szkoły powszechnej. — St. Nowaczyk: Jak realizować zasadę samodzielności w nauczaniu historii. — J. Stoecker: Gry jako pomoc w nauczaniu geografii w szkole powszechnej. — S. Grochowski: Jak korzystam z podręcznika geografii gospodarczej M. Janiszewskiego i G. Wuttkego w kl. VII.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr 14 (1 października 1936). O pracy nauczyciela. (Przemówienie p. Ministra W. R. i O. P. prof. dr W. Świętosławskiego w radio). — O ducha szkoły. — Na przełomie. — L. Jaxa-Bykowski: W przededniu organizacji liceów (II).

Nr 15 (15 października 1936). P. S.: Praca nauczyciela. — B. Pochmarski: Jeszcze o liceach. — Przeciw doktrynerstwu. — P. S.: Niewspółmierność słów i rzeczy czy nieznajomość sprawy?

Nr 16 (1 listopada 1936). E. Piasecki: Sport olimpijski a wychowanie. — L. Jaxa-Bykowski: Kilka słów wyjaśnienia. — K. Missona: Jeszcze o ogniskach metodycznych.

Nr 17 (15 listopada 1936). Ogniska metodyczne. — T. Sinko: O zharmonizowanie podręczników łaciny. — A. Ryniewicz: Przewartościowanie dawnych wartości.

Nr 18 (3 grudnia 1936). Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. — J. Gołąbek: Gdzie literatura?

Nr 19 (16 grudnia 1936). Jak bronić swoich praw? (II). — T. Dobrowolski: Czy ogniska metodyczne wywiązują się ze swych zadań?

PSYCHOTECHNIKA. (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr 3 (lipiec—wrzesień 1936). S. Studencki: Przyczynek do poznania samopoczucia młodzieży badanej psychotechnicznie. — S. Sokołowska: Co sądzą badani o zbiorowych badaniach psychotechnicznych. — A. Qual: Wiarogodność metody introspekcyjnej w świetle eksperymentów. — J. Hozer: „Wypadkowiec" czy „niedosprawny".

SZKOŁA. (Warszawa, ul. Chmielna 58).

Nr 11 (listopad 1936). St. Kiersnowski: Korzyści współpracy domu i szkoły dla dzieci. — Cz. Maliński: Społeczna odpowiedzialność wychowawcza nauczyciela katolika. — Do walki z analfabetyzmem. — W. Majdański: Prace zadawane „suche". — S. B. Żulińska: Kwestia wychowania społecznego na ostatnim studium katolickim.

ŻYCIE DZIECKA. (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr 12 (grudzień 1936). M. Langerowa: Kilka luźnych uwag o dzieciach moralnie zaniedbanych i roli opieki społecznej. — M. Szulkin: Wybór zawodu w życiu młodzieży. — J. Czarnecki: Podstawowe właściwości myślenia dzieci przedszkolnych i wstępujących do szkoły.

ŻYCIE SZKOLNE. (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr 10 (październik 1936). St. Opielowski: Rzeczywistość szkolna podpatrzona przez artystę. — A. Wąwolnicki: Zagadnienie czytelnictwa w szkole powszechnej. — J. Babisiak: O inną treść rejonowych konferencyj nauczycielskich. — A. Raszek: Program nauki w publicznych szkołach powszechnych I stopnia. — A. Estkowski: Lekcje ćwiczeń cielesnych w klasie podczas słotnej jesieni.

Nr 11—12 (listopad—grudzień 1936). Z. Batorowicz: Szkoła powszechna a zagadnienie kolonii. — J. Mierzejewski: Świetlica szkolna. — St. Daszkiewicz: Korespondencja w szkole jako pomoc w nauczaniu i wychowaniu. — A. Krasnopolski: Uwagi kierownika szkoły powszechnej zebrane podczas hospitacji.

b) Inne

JĘZYK POLSKI. (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr 5 (wrzesień—październik 1936). J. Birkenmajer: *„Pomnij, Ryków kamrat...“* — L. Kaczmarek: Sposoby spieszczeń w wielkopolskiej pieśni ludowej. — J. Żebrowski: Uzupełnienie do pochodzenia *fircyka*. — K. Nitsch: Z dziejów polskich wyrazów: *Uzior, udzior*. — S. Urbańczyk: *Pikling-bydlinek*.

Nr 6 (listopad—grudzień 1936). A. Meillet: Zasady polskiego fonetyzmu. — A. Kleczkowski: Polski *fircyk* z niemieckiego *fürwitzig*. — J Birkenmajer: *Kmieć i starosta*. — K. Nitsch: *Polskie* w znaczeniu „język polski“. — M. Albiński: *n* w *chcąc*.

MARCHOŁT (Warszawa, pałac Staszica).

Nr 1 (październik 1936). M. Scheler: O rehabilitacji cnoty. — M. Piechal: Mitologia. — M. Szukiewicz: Ze świata naszej plastyki. — A. Górski: Pojednanie. — J. Jakóbkiewicz: Etyka rycerska Japonii, cz. II. — W. Burkath: Kultura Łotwy.

PION. Tygodnik literacko-społeczny. (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr 45 (8 listopada 1936). W. Borowy: Rapsod o Lachu Serdecznym. (Żeromski: „Duma o Hetmanie“). — M. Piechal: Blaski i nędze wieku XIX. (na marginesie Bertrand Russel: „Wiek XIX“, tom I i II). — W. Lutosławski: Amerykańskie ideały.

Nr 46 (15 listopada 1936). W. Borowy: Komedia o zwycięstwie przez klęskę (Żeromski: „Uciekła mi przepióreczka“). — K. Krzewski: Spór o walkę „Młodych ze starymi“, czyli mały przewodnik po Pozytywiźmie warszawskim.

Nr 47 (22 listopada 1936). K. Krzewski: Spór o walkę „Młodych ze starymi“ d. c. — S. I. Witkiewicz: Wstęp do filozofii dla laika.

Nr 48 (29 listopada 1936). K. Krzewski: Spór o walkę „Młodych ze starymi“ d. c. — J. Reychman: Granica etnograficzna słowacko-ukraińska. — J. Gołąbek: Polska za granicą. (Z wrażeń podróżnika). — A. Uziembło: Spółdzielczość dla tych co chcą widzieć).

Nr. 49 (6 grudnia 1936). K. Krzewski: Spór o walkę „Młodych ze starymi“ d. c. — M. Wańkowicz: Reportaż (wstęp do wykładu). — I. Trief: Młoda literatura hebrajska. — J. Gołąbek: W republikańskiej Turcji.

Nr 50 (13 grudnia 1936). K. Krzewski: Spór o walkę „Młodych ze starymi“ d. c.

Nr 51/52 (27 grudnia 1936). W. Bąk: Tyberiusz (fragment dramatu). — K. Krzewski: Spór o walkę „Młodych ze starymi“ dok. — L. Chwistek: Rola zasady konsekwencji w zagadnieniu sprawiedliwości społecznej. — J. E. Skiwski: Słuchowiska bez dogmatu.

Poza tym stałe działy: Komentarze, Sztuka i Antena, Polemika, Przegląd Prasy, Teatr, Nowe Książki.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 3 (listopad 1936). J. Rossowski: Kilka wtrętów we frazeologii. — St. Szober: Jak wyrażamy cel. — St. Skorupka: Kuchnia w przenośniach. — J. Żebrowski: Uzupełnienie artykułu: „O wyrazach *goły, golec...*“

PROSTO Z MOSTU. Tygodnik literacko-artystyczny. (Warszawa, ul. Książęca 6).

Nr 47 (8 listopada 1936). A. Nowaczyński: Wieszczowie między sobą (Dok.) — A. Witowski: Bertrand Russel plagiatorem.

Nr 48 (15 listopada 1936). Czwarta subskrypcja drzeworytów. — E. Muszalski: O ustalenie stosunku do służby wojskowej. — Sprawa akademika Rzymowskiego. — K. Irzykowski: Kłębek i nitka (ze zagadnień dramaturgii). — W. Bąk: Jerzy i Barbara (dramat).

Nr 49 (22 listopada 1936). A. Mikułowski: Poszukiwacz nowych dróg. — I. Kleszczyński: Dwory i stragany. — Z. Broncel: To, czego nie było w sprawozdaniu P. A. L.'u. — W. Bąk: Jerzy i Barbara (d. c.).

Nr 50 (29 listopada 1936). J. Stachniuk: Elementy nadchodzącego przewrotu. — Dalsze źródła publicystyki akademika Rzymowskiego. Nie tylko Russel ale i Jean Prévost. — W. Bąk: Jerzy i Barbara (d. c.).

Nr 51 (6 grudnia 1936). St. Piasecki: Nagonka polityczna. — K. Zbyszewski: St. August przegrał bitwę maciejowicką. — A. Jesionowski: Tajemnice twórczości. Tadeusz Kudliński. — W. Bąk: Jerzy i Barbara (d. c.).

Nr 52 (13 grudnia 1936). Dąb opuszczony. (O Kasprowiczu). — R. Gabryś: W śląskich bieda-szybach (reportaż 14-letniego chłopca z Wełnowca). — J. Mosdorf: O magnatach, żydach i chłopach. — St. Szurlejówna: Tajemnice twórczości. U Marii Kuncewiczowej. — W. Bąk: Jerzy i Barbara (d. c.).

Nr 53/54 (20—27 grudnia 1936). St. Piasecki: Prawo własności i zasada własności. — J. Wiktor: My i oni (na marginesie książki „Na tropach Smętka"). — W. Bąk: Jerzy i Barbara (dok.). — W. Łukasik: Mitologia teraźniejszości.

Poza tym stałe działy: Na marginesie, Przegląd prasy, Teatr, Z wystaw, Z ekranów, Kronika muzyczna, Panopticum.

PRZEGLĄD FILOZOFICZNY (Warszawa, ul. Piusa XI 44).

Rocznik 39, zesz. II. J. Łukasiewicz: Logistyka a filozofia. — E. Erdmann: Elementy wypowiedzi własnej i cudzej przedstawione graficznie. — Notatki, Dyskusja, Studia krytyczne, Sprawozdania.

PRZEGLĄD POWSZECHNY. (Warszawa, ul. Rakowiecka 61).

Nr 11 (listopad 1936). A. Kliszewicz: Przełom w nauce. — F. Lasota: Masoneria w polskim szkolnictwie.

Nr 12 (grudzień 1936). J. Pawelski: Rocznice Skargi dotychczasowe a przeszłe. — J. Urban: O humanizm chrześcijański. — W. Sobański: Refleksy hiszpańskich wypadków. — F. Muckermann: Dokoła moskiewskiego procesu. — St. Szczutowski: Europa powojenna. — A. Kliszewicz: Przełom w nauce.

PRZESZŁOŚĆ. (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr 11 (listopad 1936) Ukrainiec: Ze wspomnień. O r. 1920 na Ukrainie. — P. Żukowski: Z dziejów Hiszpanii. — Chronologia królów hiszpańskich. — E. Żukowski: Pamiętniki Edwarda Żukowskiego. — J. Willaume: Wyprawa na Moskwę. — J. Jakubowski: Ziemie polskie w Czechosłowacji, o których zapominamy.

PRZYRODA I TECHNIKA. (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 9 (listopad 1936). R. Kuntze: Biologiczne zwalczanie brudnicy nieparki w Ameryce Półn. — M. Ostrouch: O narzędziach do zabiegów operacyjnych na żywej komórce. — K. Karczewski i M. Hołuj: Witaminy. — B. Halicki: Ewolucja i rewolucja w dziejach ziemi. — A. Battaglia: Przemysł węglowy na nowych drogach. — M. Domański: O zakłóceniach w odbiorze radiowym i sposobach ich usuwania.

Nr 10 (grudzień 1936). W. Kollis: Zapora wodna w Porąbce na Sole. — St. Tołpa: Świecenie u roślin. — H. Jazłowski: Nieco o mózgu owadów i jego funkcjach. — H. Karczewski: Witaminy. — M. Domańska: Radiokomunikacja dalekosiężna na krótkich falach.

WIADOMOŚCI LITERACKIE. Tygodnik. (Warszawa, ul. Królewska 13).

Nr 47 (8 listopada 1936). K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii. — St. Patek: Moje spotkanie z Rasputinem. — T. Żeleński (Boy): Sercem i buławą. (Z cyklu „O Sobieskim i Marysience").

Nr 48 (15 listopada 1936). Numer poświęcony Śląskowi. K. Pruszyński: Węgiel i człowiek. — St. Przybyszewski: Lloyd George, Śląsk i Irlandia. — R.

Dybowski: Praca angielska o dziejach i sprawach Górnego Śląska. — St. Komar: Problem „niemiecki“ Górnego Śląska. — E. Kostka: Jak Ślązacy chcieli zerwać z Watykanem. — F. Goetel: „Spólnota interesów“. — M. Dąbrowska: Śląsk spółdzielczy. — J. Iwaszkiewicz: Fotografie ze Śląska. — J. Wiktor: Na Śląsku Opolskim. — P. Hulka-Laskowski: Z Frydku do Czacy. (Fragment z książki o Śląsku Zaolzańskim). — G. Morcinek: Uszale. — K. Nitsch: Polskie gwary śląskie. — T. Grabowski: Śląsk jako region literatury polskiej. — A. Jesionowski: Kilka uwag o współczesnej literaturze śląskiej. — J. Krzyżanowski: Śląskie baśni ludowe. — R. Malczewski: Plastyk na Śląsku. — T. Dobrowolski: Śląskie budownictwo drewniane jako objaw słowiańskiej kultury tradycyjnej. — St. Papée: Teatr polski na Śląsku.

Nr 49 (22 listopada 1936). K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii: W oblężonym Madrycie. — T. Zieliński: Cesarz August. (Przemówienie wygłoszone na dorocznym posiedzeniu Polskiej Akademii Literatury w dniu 8 XI 1936). — J. Parandowski: Obrady literackie Ligi Narodów (Kongres P. E. N. Clubów w Buenos Aires).

Nr 50 (29 listopada 1936). T. Żeleński (Boy): Carte blanche (Z cyklu „O Sobieskim i Marysience“). — St. Zahorska: Rozbój filmowy. — St. Spyra: U źródeł „Dziejów grzechu“. — R. Ordyński: Polak czołowym reżyserem w Hollywood.

Nr 51 (6 grudnia 1936). Carl von Ossietzky laureatem pokojowej nagrody Nobla. — J. Parandowski: H. G. Wells.

Nr 52 (13 grudnia 1936). K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii: Bombardowanie Madrytu. — M. Wallis: Rzeźby Augusta Zamoyskiego.

Nr 53/54 (27 grudnia 1936). K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii: Pod falami historii. Na drogach zniszczenia. — Komunikat dotyczący nagród zł 2 000,— i zł 500,— za najwybitniejszą książkę roku 1936. — A. Słonimski: Dwa końce świata (powieść). — Z. Nałkowska: Czarna godzina (fragment powieści). — E. Szelburg Zarembina: Wesele w Gniewoszowie (fragment powieści). — J. Wasiutyński: Mit kopernikowski. — T. Żeleński (Boy): Dekonfituri (Z cyklu „O Sobieskim i Marysience“). — Levitt Hil: Mr Globe choruje. — Duff-Cooper: Talleyrand na kongresie wiedeńskim (rozdział z książki obecnego angielskiego ministra wojny pt. „Talleyrand“). — J. Krzywicka: Młoda Orzeszkowa.

Poza tym stałe działy: Kronika tygodniowa, 10 lat temu, Korespondencja, Camera obscura, Rozrywki literackie, Przegląd prasy, Wystawy, Nowe filmy, Tydzień bibliograficzny, Kolumna plastyki, Kolumna francuska.

c) Luźne uwagi o kilku artykułach

O filmie szkolnym. — Nauczanie historii w szkole niemieckiej. — Czytelnictwo. Z metodyki rysunku.

Na widowni ukazała się u nas nowa pomoc naukowa: film szkolny. Wprawdzie na razie z filmu korzystać będzie tylko 95 państwowych gimnazjów, jednak samo zagadnienie jest interesujące, więc warto przyjrzeć mu się bliżej. Informacje podają J. Mirski i B. Brycki w artykule p. t. „Film jako pomoc naukowa w szkołach polskich“ (*Oświata i wychowanie*, zesz. 7). W Niemczech na ogólną ilość 60 000 szkół — obecnie posiada już aparaty 10 000 szkół zarówno powszechnych, jak średnich. U nas akcja dopiero się zaczyna. W zasadzie stosuje się film niemy — z tym jednak, że pożądany jest dźwięk taki, jak szmery, warkot motorów, głosy zwierząt itp. Film ma być integralną częścią lekcji, winien być zatem wyświetlany tylko dla jednej klasy. Miejmy nadzieję, że jeśli próba uda się, to i w szkołach powszechnych, zwłaszcza w większych miastach, doczekamy się kiedyś filmu szkolnego. Bo obecnie Ministerstwo zakupiło aparaty dla gimnazjów.

Inne zagadnienie omawia A. M. Wodziński w artykule pt. „Nauczanie historii w III Rzeszy“ (*Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, zesz. 3). Autor zwraca uwagę na to, że w Niemczech skończyła się historiografia, opierająca się na czysto psychologicznych przesłankach. Zadaniem historii niemieckiej jest podkreślać związki historyczne, tak by wychowywały one w duchu narodowo-socjalistycznym. Reformy idą w kierunku realizacji postulatów Hitlera, który w książce *Mein Kampf* pisze również o nauczaniu historii. Charakterystyczne jest np. takie zdanie: „Uczymy się historii nie po to, by wiedzieć, co było, lecz po to, by w niej znaleźć mistrzynię przyszłości i ostoję swej narodowości“. Program historii w szkole powszechnej jest następujący: w kl. II — baśnie, w kl. III i IV — legendy i podania, w kl. V — prehistoria, od kl. VI właściwa historia z uwzględnieniem tylko wydarzeń najważniejszych. Sumienny, obszerny artykuł (15 stronic) może być materiałem do referatów, zwłaszcza przy wykorzystaniu równoczesnym pracy Hechta zamieszczonej w nr 17 *Przyjaciela Szkoły*.

Ciekawy problem rozważa A. Wąwolnicki: „Zagadnienie czytelnictwa w szkole powszechnej“ (*Życie Szkolne*, nr 10). Autor zadaje sobie pytanie, w jaki sposób doprowadzić do tego, by dziecko polubiło książkę i z nią się zżyło. Odpowiedź w formie negatywnej jest taka: książka nie powinna być podstawą do nauki czytania i pisania, bo staje się przez to narzędziem tortur, a kto tortury może polubić? Dużo w tym racji, bo rzeczywiście tzw. „ćwiczenia w czytaniu“ mogą obrzydzić dziecku książkę. Autor daje wskazówki, jak tego uniknąć. Kogo problem ten interesuje, niech artykuł przestudiuje, myśli w nim zawarte przedyskutuje, bo zagadnienie warte jest tego, by nad nim popracować.

Praktyczne kwestie omawia J. H. Witkowski „Rysunek poobserwacyjny z pamięci i pokazu“ (*Rysunek i Zajęcia Praktyczne*, nr 2/3). Nauczyciele rysunku — zaznacza autor — nie doceniają tego działu pracy i kosztem rysunku poobserwacyjnego rysuje się z wyobraźni, z modelu lub tworzy się jakieś niedomówione koncepcje, tymczasem kształcenie pamięci wzrokowej jest w nauczaniu bardzo ważne. Dwa przykłady ilustrują rysunek z pamięci: łatwy odcinek krajobrazu i bardziej skomplikowany fragment ulicy. Metoda pracy: na jednej lekcji obserwacja w terenie — nie dłużej niż 10 minut, na następnej lekcji rysunek, a więc wpierw rama obrazu, potem kontury krajobrazu, wreszcie założenie barwy. Rysunek z pokazu jest nieco inny: gdy w pierwszym wypadku pomiędzy obserwacją a rysowaniem może nastąpić przerwa od kilkunastu minut do kilkunastu nawet lat, to przy rysunku z pokazu rozpiętość ta nie powinna przekraczać 5 minut. Rysunek z pokazu jest dokładniejszy, aniżeli z pamięci. Stąd wyprowadza autor wniosek, że planowo prowadzona nauka rysunku powinna się zaczynać od rysunku z pamięci, następnie z pokazu, z natury, a potem dopiero z wyobraźni. *St. N.* (T.)

d) Z francuskich czasopism pedagogicznych

W tygodniku *L'Ecole et la Vie* (Szkoła i Życie) w numerze z 7 XI 1936 w części przeznaczonej dla najmłodszych dzieci, w dziale nauki moralności, która jak wiadomo zastępuje w szkole francuskiej naukę religii, jest lekcja, która z pewnością zainteresuje i polskich nauczycieli. Tłumaczę w całości tę metodyczną jednostkę.

Piękne i prawdziwe zdarzenie. W środę dnia 23 stycznia 1935 r., między godziną 12 a 13 kilku chłopców ślizgało się w mieścinie Creux-de-Terre. Nagle lód załamuje się i jedno z dzieci znika. Jeden z towarzyszy, jedenastoletni Stefan Obiała, rzuca się na ratunek, ale sam wpada do wody. Wacław Ambroziewicz, również jedenastoletni, spieszy z pomocą i także wpada do wody. Wówczas dwunastoletni Jan Opalski nie waha się. Dzięki zręczności, energii i umiejętności pływania, wyciąga z toni swoich trzech kolegów. Ten

czyn odwagi, szybkiej decyzji i szlachetności jest godny wielkiej pochwały. Tych trzech chłopców nie zawahało się wejść do lodowatej wody zaraz po południowym posiłku. Narazili własne życie, żeby ocalić kolegę. (Tekst podany według biuletynu z departamentu; równałoby się to w Polsce sprawozdaniu z powiatu).

Następują pytania i komentarz, które również przekładam, sądząc, że takie urywki przyczyniają się nieraz lepiej do charakterystyki danego czasopisma, względnie szkoły niż długie teoretyczne elaboraty.

Pytania i komentarz. Na jakie niebezpieczeństwo narażone były dzieci? Czyż nie wszyscy byli odważni? Dlaczego? Czy nie jesteście zadowoleni, że czwartemu chłopcu powiodło się ocalić trzech innych? Czy ich nazwiska są francuskie tak jak wasze? Nie, zauważyliście to. Ci mali odważni chłopcy, którzy żyją w pewnym francuskim mieście, nie są Francuzami. Przybyli ze swoimi rodzicami z kraju, położonego bardzo daleko od naszego, z Polski. Ich rodzice przybyli, żeby pracować w kopalniach i ich dzieci chowają się we Francji.

Czy mali Francuzi postąpiliby tak, jak ci mali Polacy? Tak, i ja tak myślę, że czy się jest Francuzem czy Polakiem, można być zdolnym do odwagi i bohaterstwa. Nie jest się odważnym dlatego, że się jest Francuzem lub Polakiem, ale dlatego, że cudze nieszczęście wzrusza wasze serce. Nie chcąc, żeby stało się nieszczęście, umiemy zapomnieć o własnym niebezpieczeństwie, aby ocalić życie drugich. Nie chodzi o to, że się jest Francuzem lub Polakiem, ale o to, że się jest człowiekiem.

Chciało by się porozmawiać z czytelnikami-pedagogami o tej lekcji. Na razie zagajam dyskusję: Z jakimi uczuciami czytamy o tym zdarzeniu? Naturalnie, jesteśmy zadowoleni, że odwaga małych uczniów polskich jest uznana i uszanowana we Francji. Jakże martwił się niejeden z nas, gdy przed dwunastu laty czytywał w czasopismach francuskich codziennych i tygodniowych, ba, nawet w czasopismach dla młodzieży nagłówki: La Bande des Polonais. (Banda Polaków). Chwała Bogu, zaprzestano z tymi niegodnymi cywilizowanego narodu uogólnieniami. Ale ze stanowiska naszej szkoły wyda się wielu z nas trochę dziwnym, że zdarzenie odważnych chłopców stało się tematem całej jednej lekcji moralności, zwłaszcza, że w objaśnieniach nauczyciela jest jakiś fałszywy półton, jakkolwiek zamiar francuskiego pedagoga był w każdym razie wobec dzieci innej narodowości najszlachetniejszy.

W tym samym numerze na dole tej samej kolumny, bez większego odstępu — wiadomo, że Francuzi są bardzo oszczędni i czasopisma drukują petitem, na lichym, szarawym papierze, co sprawia, że nie każdemu przyjdzie na myśl doszukiwać się bogactw, wyławiać klejnoty, które niewątpliwie tam się znajdują, — otóż tuż pod tą lekcją moralności jest lekcja języka franskiego, a tematem jej:

Historia czterech niemowląt. Powiem odrazu, że opowiadanie o czterech niemowlętach pochodzi z *Ecole Emancipée* (Szkoła Wyzwolona) drugiego nauczycielskiego tygodnika, skrajnie radykalnego, komunistyczno-trockistowskiego, walczącego ze stalinowcami, wydawanego w Marsylii. W numerze z 6 grudnia 1936 r. piszą tam, że z radością przyjęto tę powiastkę dla dzieci, bo służy budzeniu braterstwa między wszystkimi dziećmi świata. A przecież miłość wszystkich ludzi i pokój światowy są hasłem redakcji.

Powiastka jest ładna i wiem o tym, że bardzo charakterystyczna dla potrzeb duchowych ludzi Zachodu. Streszczam ją zwięźle według *Ecole et la Vie:*

Były raz cztery dzieciątka, w różnych częściach naszej okrągłej, dużej ziemi. Każde było inne, życie każdego z nich było odmienne, mowa różna, ale jednakowoż wszystkie posiadały coś takiego samego. Pierwsze miało ciałko koloru miodu, już się tak urodziło, oczy czarne kształtu migdała i włosy bardzo czarne i bardzo błyszczące a gładkie. Naokoło niego wszyscy mieli twarze tego koloru i ubiór jedwabny, wesoło haftowany w kwiaty, ale zanim dziecko na

tyle urosło, żeby to wszystko spostrzec, wiedziało, że mamusia kocha swoje dzieciątko i lubiło, jak brała je w ramiona i nuciła mu: „Iczu Sir Tsun Sznig Min...“ Bo to wszystko działo się w Azji, a niemowlę było Chinczykiem.

O dalszych dzieciątkach opowiada powiastka w taki sam sposób, znakomity zresztą dla małych dzieci, które bez znużenia słuchają po sto razy tych samych zdań i zwrotów. Można powiedzieć, że we Francji liczą się z psychologią uczniów małych i forma tekstów jest zawsze dostosowana do umysłowości i wieku — nie tak jak w pewnym kraju, który nas najgoręcej obchodzi.

Po tej dygresji wróćmy do dziecinek: Druga była murzynkiem z Afryki, trzecia czerwonoskóra z Ameryki, a czwarta różowobiała była z Europy i rasy białej. Wszyscy mali słuchacze i słuchaczki, względnie czytelnicy i czytelniczki znają ją i jej mamusię i wiedzą, że dzieciątko i mamusia kochają się tak samo we wszystkich częściach świata.

Jakkolwiek w samym tygodniku *Ecole et la Vie* nie ma rycin, to jednak redakcja wyraża życzenie, żeby na tej lekcji były obrazy, wyobrażające te wszystkie mamusie z ich dziećmi.

Tak się przedstawia we Francji walka z rasizmem na najniższych ławkach szkolnych i tak trzeba rozumieć hołd, składany temu czemuś („quelque chose“) takiemu samemu u wszystkich dzieci świata, tj. matce. Istotnie, wszelki indywidualizm matki zupełnie zatarty i zdaje mi się, że określenie „coś“ („quelque chose“) odnieść można do niej samej.

Z miłością macierzyńską nie na długo tak bywa i nie zawsze, jak to zobaczymy z tekstów i wypowiedzeń *Ecole Emancipée*, o których napiszę kiedy indziej.

Poznań *Dr fil. Michalina Krzyżanowska*

e) Przegląd czasopism niemieckich*

DIE ERZIEHUNG. Miesięcznik. Verlag von Quelle u. Meyer in Leipzig. Rok XII.

Nr 1 (październik 1936). Jako pierwszy artykuł prof. E. Spranger drukuje dokończenie swojej rozprawy z poprzedniego numeru pt. Die Wirklichkeit der Geschichte.

Prof. Martha Steinert — Neue Wege im ersten Lese- und Schreibunterricht — daje przegląd literatury dotyczącej metod początkowego nauczania czytania i pisania, oraz omawia zalety i wady stosowanych dziś metod.

Prof. W. Flitner — Freizeit. — W dniach od 23 do 31 lipca br. odbył się w Hamburgu drugi z kolei Międzynarodowy Kongres, poświęcony problemowi racjonalnego spędzania wolnego czasu i wypoczynku przez ludzi pracy. Problem powyższy powstaje w społeczeństwach przemysłowych i nabiera dziś znaczenia państwowo-politycznego i pedagogicznego.

Dr H. Wenke — Einheitliche Durchführung der Leibeserziehung der Jugend. — Wychowanie fizyczne młodzieży niemieckiej nie ogranicza się do tego, co jej może dać szkoła. Uzupełniają go organizacje pozaszkolne młodzieży hitlerowskiej i związki sportowe. Organizacje i związki sportowe młodzieży zostały obecnie ujęte w państwowy związek wychowania fizycznego pod kierownictwem wodza (Reichssportführer), który czuwa nad jednolitym wychowaniem fizycznym pozaszkolnym młodzieży do lat 14 zrzeszonej w „Deutsches Jungvolk“. Odpowiedni dobór ćwiczeń, wzorowe boiska sportowe i sprzęt gimnastyczny mają zapewnić jak największe wyniki wychowania fizycznego tego „młodego narodu niemieckiego“. Podobnie ujęto również wychowanie fizyczne młodzieży starszej od 14 do 18 lat z Hitler-Jugend oraz młodzieży żeńskiej.

Dr W. Döring — Nietzsche als philosophischer Erzieher — daje pod powyższym tytułem ocenę dzieła K. Jaspersa: Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens.

---

* Opracował Konrad Szostak (Pińsk).

Nr 2 (listopad 1936). Dr H. Geffert — Das Reichslesebuch. — Autor zastanawia się nad wartością dydaktyczną dawnych czytanek dla szkół ludowych i przechodzi do omówienia obecnie używanych czytanek w duchu narodowosocjalistycznym.

Friedrich Lehr — Das Handeln des Tieres und des Menschen. — Jest to pierwsza część rozprawy, w której autor próbuje określić granice zasadniczych psycho-biogenetycznych praw postępowania zwierzęcia i człowieka. W tej części autor omówił postępowanie instynktowne zwierząt i myślenie w postępowaniu instynktownym.

Dr H. Wenke — Der gegenwärtige Stand der deutschen Lehrerbildung. — W Niemczech zostały zamknięte ostatnie seminaria nauczycielskie w Bawarii i Wirtembergii. W ten sposób na terenie całej Rzeszy kształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywa się na uniwersytetach lub w specjalnych akademiach pedagogicznych (Hochschulen für Lehrerbildung).

Dr Dimitrios A. Tsirimbas — Die Uebersetzungen beim altgriechischen Unterricht — mówi o wpływie, jaki na naszą cywilizację wywarła starożytna Grecja i podaje wytyczne dla tłumaczeń arcydzieł literatury greckiej w szkole.

Dr A. Reble — Literarische Hilfsmittel für die Weltkunde in der Schule. — Autor omawia literackie pomoce naukowe przy nauce kosmologii.

Prof. Fr. Feld — Arbeitsfront und Berufserziehung — składa sprawozdanie ze zjazdu odbytego w Berlinie i poświęconego zagadnieniu frontu pracy i przygotowaniu młodzieży do zawodu.

Poza tym ciekawy przyczynek p. t. Robinsonjahr und Vorlehrzeit, oraz kilka nowości pedagogicznych.

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. Miesięcznik. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien. Rok LXXXVI.

Nr 9. (listopad 1936). Dr O. Benda — Literaturgeschichte und Schule — mówi o stanowisku i roli historii literatury w szkole współczesnej.

A. Raschauer — Probleme der Bildungsarbeit im Rechenunterricht der Hauptschule — rozwija bardzo ciekawe zagadnienie o walorach kształcących rachunków w wyższych klasach szkoły powszechnej.

F. Koschabek — Eine Stunde Arbeitsunterricht in Naturlehre — podaje lekcję praktyczną przeprowadzoną w wiedeńskim Instytucie pedagogicznym na temat „Siarki".

J. Tille — Die schriftliche Multiplikation — omawia na przykładach zasady mnożenia piśmiennego, podaje wskazówki, jak usunąć trudności, na które napotykają dzieci szczególnie przy mnożeniu liczb mianowanych.

W dziale „Gestaltende Bildungsfächer" znajdujemy kilka ciekawych artykułów ilustrowanych pracami dzieci i wykresami:

1. H. Günther — Allgemeine Richtlinien und methodische Winke über die praktische Durchführung des Lehrplanes für Freihandzeichnen an Hauptschulen. 2. E. Rutte — Erziehung zur Verkehrsdisziplin. 3. F. Häring — Der kahle Baum. 4. G. Singer — Die Risszeichnung als Plastik im Raum.

J. Ruhm — „Rätsel", Eine musikalische Erziehungsstunde in der Volksschule — oryginalna lekcja śpiewu.

A. Slama — Sturzübungen im neuzeitlichen Turnbetrieb — dokończenie artykułu z poprzedniego numeru.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE. Miesięcznik. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. Rok XXXVII.

Nr 11—12 (listopad-grudzień 1936). Dr A. Huth — Grundlagen der Persönlichkeitsbegutachtung — mówi o sposobach i metodach poznawania osobowości ludzkiej. Poznanie osobowości ucznia, na której powstanie wpływają różne czynniki, napotyka na wielkie trudności. Na pomoc nam przycho-

dzą takie nauki jak medycyna i „rasoznawstwo", a przede wszystkim psychologia wraz z całym swoim arsenałem metod badawczych oraz stała obserwacja rodziców i nauczyciela, który czuwa nad zachowaniem ucznia w szkole i ma do swojej dyspozycji wytwory jego pracy.

Dr Maria Krudewig — Die Schülercharakteristik — Autorka, asystentka psychologicznego instytutu przy uniwersytecie w Kolonii, przemawia za koniecznością i praktycznością prowadzenia charakterystyk uczniów i podaje ogólne zasady ich prowadzenia.

Dr W. Jacobsen — Charaktertypische Ausdrucksbewegungen — przy zastosowaniu kamery filmowej badał 20 trzynastoletnich uczniów ze szkoły powszechnej, którzy byli czystymi względnie mieszanymi kretschmerowskimi typami cyklotymików lub schizotymików. W ten sposób zbadał autor ich zachowanie się w różnych sytuacjach oraz reagowanie na nie. Do artykułu dołączono kilka zdjęć gry w piłkę, na których wyraz twarzy dzieci mówi nam dużo.

Dr R. Leibold — Kind und Metronom — podaje wyniki swoich badań nad akustycznymi uzdolnieniami dzieci w wieku 3—5 lat.

G. Bergmann — Lesegut und seelische Gesundheitspflege — porusza bardzo ważne zagadnienie wpływu dobrej książki na tężyznę duchową czytelnika.

Niemcy hitlerowskie dążą konsekwentnie do wychowania narodu w jedną scementowaną całość. Akcja jak zawsze zaczyna się od młodzieży. W tym celu organizuje się 3-tygodniowe kursy, na których młodzież gimnazjalna 4 ostatnich klas przechodzi specjalne przeszkolenie ideowe. — Plan tych kursów oraz rozkład zajęć omawia dr W. G. Schuwerack w artykule: Zur Gestaltung von nationalpolitischen Schülerlehrgängen.

Prof. W. J. Ruttmann — Die psychologische Praxis der Schülerbegutachtung — podaje zasady zbierania materiału do charakterystyki ucznia oraz tworzenia jego osobowości.

Dr A. Huth — Seelische Unterschiede in der bayerischen Jugend. — W Bawarii w latach 1925/35 zbadano w poradniach zawodowych ponad 94 000 młodzieży w wieku 13—15 lat. Opracowane obecnie wyniki tych badań wykazały, że zachodzą duże różnice w strukturze młodzieży nie tylko miasta i wsi, północnej i południowej Bawarii, lecz nawet młodzież Monachium różni się od młodzieży Norymbergii.

f) Sowieckie czasopismo historyczne

W Okręgowej Bibliotece Pedagogicznej Kuratorium Poznańskiego miałem sposobność poznać wydawnictwo sowieckie *Istoria w szkole* (Historia w szkole). Jest to wydawnictwo rządowe (oczywiście!), wychodzi trzeci rok w odstępach mniej więcej dwumiesięcznych. Zeszyt liczy przeciętnie 150 stronic, z dużą ilością ilustracyj; papier bardzo lichy, zbliżony do gazetowego; cena 1 rubel wydaje się przystępna.

Treść zeszytu stanowią zwykle trzy działy: 1. Na froncie nauki historii. 2. Dział popularno-naukowy. 3. Praktyka nauczania historii wraz z bibliografią nowości historycznych.

Pierwszy dział — to poniekąd część oficjalna. Znajdujemy dużo przedruków z czasopisma *Prawda*, jak np. ciężkim stylem pisane i naszpikowane cytatami z Marksa i Lenina artykuły: Stalina „Mowa na I ogólnozwiązkowej konferencji stachanowców", Karola Radka „Znaczenie historii dla rewolucyjnego proletariatu", dalej — projekt nowej konstytucji Sowietów, obszerny (18 stronic) artykuł pt. „Trockistowsko-zinowiewscy bandyci (tak!) czołowym oddziałem kapitalistycznej restauracji" oraz krótszy, lecz bardzo zjadliwy paszkwil „Doigrali się!", również na temat zwalczonej i potępionej opozycji politycznej. Są to sprawy — w naszym przynajmniej pojęciu — dość dalekie od ścisłej nauki historii.

Ciekawiej przedstawiają się założenia programowe oraz krytyki podręczników historii, o czym mowa poniżej.

Dział II — popularno-naukowy — zawiera szereg prac historycznych, niekiedy o rozmiarach sporej monografii, np. w zeszycie V praca P. Drozdowa „Kształtowanie się Państwa Moskiewskiego" (liczy 80 stronic wraz z 32 rysunkami). Dobór prac — na ogół ciekawy, np.: A. Sawicz: „Złota Horda" i „Szkice z historii Mordwinów", S. Bachrusin: „Zasadnicze momenty historii Chanatu Krymskiego", S. Tokarew: „Polityka kolonialna Państwa Moskiewskiego na Syberii w XVII w.", K. Sirkow: „Z historii podboju Kaukazu" i „Walka górali Kaukazu o niepodległość", M. Tichomirow: „Z historii miasta Moskwy", S. Bacszina: „Bułgarzy, Połowcy i Tatarzy". W pracach tych — odpowiednio, a nawet nieraz bogato ilustrowanych — uwzględniono przede wszystkim to, czego brak zarzucają sowieckie programy oficjalne nauki historii: dzieje kultury, dzieje gospodarczorozwojowe i sprawy mniejszości narodowych, zwłaszcza wschodnich (Tatarzy, ludy kaukaskie).

Dział III — praktyczny — zawiera szereg opracowań monograficznych, podzielonych na lekcje, dostosowane przeważnie do programu i poziomu szkoły średniej, np.: E. Litkens „Starożytna Grecja" — metodyczne opracowanie 7 kolejnych tematów oraz schematyczny podział materiału na 24 jednostki metodyczne i 30 godzin lekcyjnych. Są teksty źródłowe do dziejów starożytnego Egiptu i Wschodu, są przykłady pomocy naukowych uczniów w związku z nauką historii. Prace ujęte, oczywiście, w stylu bolszewickim. (Np. rysunek — plakat „Wojna chłopska 1525" przedstawia, pomiędzy innymi schematami i portretem „komunisty" Tomasza Münstera, piramidę, opartą na malutkich, klęczących figurkach, podzieloną na warstwy: u szczytu — papież (dlaczego nie cesarz?), niżej — książęta, dalej — szlachta, patrycjusze i — najszersza warstwa — mieszczanie (w tekście: „burgiery"). Niektóre ilustracje mają wybitne cechy propagandowe, chociaż często chybione. Na fotografiach obrazów niejakiego Iwanowa na temat stosunków moskiewskich w XVII w., zarówno bojarowie i „czynownicy" sprawujący sądy, zbierający daniny i łapówki, jak i „ciemiężony lud" mają zwierzęce, chytre „kacapskie" twarze i postacie — jedni warci drugich! Są ładnie wykonane, częściowo barwne ilustracje, kopie obrazów, sztychy z dzieł historycznych, fotografie ze zbiorów muzealnych. Ciekawie wyglądają ręczne granaty tatarskie, zrobione z gliny albo obfity zbiór tatarskich kłódek w kształcie koników lub wzory pisma ludów starożytnych i pierwotnych.

Uwagi metodyczne wprost rażą nas swą naiwnością. Nauczyciel powinien temat lekcji powiązać z poprzednimi, dokładnie przygotować się, przeczytać z podręcznika (!) i ze wskazanych mu książek pomocniczych. Albo: „Ogromny efekt ma konkretyzacja materiału historii drogą porównania ze szczegółami miejscowymi, dobrze znanymi uczniom" (Zeszyt II, str. 112). Czyżby aktualizacja w nauczaniu historii była w Sowietach dopiero odkryciem?

O sowieckim nieuctwie dużo pisano i opowiadano. Posłuchajmy, co na ten temat piszą u nich, w ich organie rządowym. W zeszycie III (1936 r.) *Historii w szkole* znalazłem artykuł P. Tarkowa: *Wiadomości uczniów szkoły średniej*. Przy egzaminach wstępnych do wyższych szkół technicznych — stwierdza autor artykułu na podstawie statystyk i ankiet, że 40—50 procent kandydatów nie zdało. „Więcej niż połowa spośród nich nie zna historii". Na dowód — szereg odpowiedzi, autentycznych o cechach wprost humorystycznych.

„Rzymianie nie mieli żadnej gospodarki. Oni wciąż wojowali". „Ziemie obecnej Italii nie wchodziły w skład Cesarstwa Rzymskiego". „Aleksander Macedoński łamał krzesła; nie czytałem go(?), znam z filmu „Czapajew". „Feodalowie bytowali w ciężkich warunkach. Nie mieli mieszkań. Mieszkali w jaskiniach i schroniskach ziemnych. Przy rozpalaniu ognia dym napełniał te jaskinie". (Zeszyt III, str. 114—115). To są wiadomości historyczne kandydatów do politechnik — absolwentów szkół średnich. Spośród nich 52 miało na swych świadectwach maturalnych notę z historii *bardzo dobrze*, 41 — *dobrze*, 47 —

dostatecznie. W wyniku egzaminu do politechnik ci sami otrzymali ocenę nieco odmienną: *bardzo dobrze* — tylko 18, *dobrze* — 21, *dostatecznie* — 61, *niedostatecznie* — 61, a 40 — jedynkę (najgorsza nota w Sowietach, poniżej *niedostatecznie)*. Nie dziwmy się tej młodzieży, skoro, według jej zeznań, w niektórych wypadkach, „nasze lekcje historii polegały na tym, że nauczyciel wypisywał na tablicy 20—25 dat, a myśmy przepisywali je do zeszytów", albo też „ogromne programy historii zaczynano przerabiać dopiero na 5 miesięcy przed zakończeniem nauki"... „historię Rosji ledwie zdążyliśmy zacząć" (str. 116).

Przy egzaminach wstępnych na wydziale historycznym Uniwersytetu Moskiewskiego, „kandydatów wciąż trzeba było pouczać i nawracać, by nie agitowali, nie wygłaszali mówek propagandowych, nie odpowiadali ogólnikami, lecz ściśle na tematy zadawanych pytań" (tamże, str. 117). Studenci usiłowali widocznie tzw. „bujaniem" zastąpić rzeczywistą wiedzę historyczną.

Tymczasem w Sowietach widocznie doszli do przekonania, że za wiele już było bujd i agitacji. Przede wszystkim spostrzeżono, że sposób nauczania historii był zupełnie nie dostosowany do wieku i psychiki uczniów. Dekret Rady Komisarzy Ludowych i Centralnego Komitetu Wykonawczego Partii dnia 16 maja 1934 r. stwierdził, że „uczniom podaje się do wiadomości abstrakcyjne określenia społeczno-ekonomicznych ustrojów, dając tym sposobem zamiast zwięzłego wykładu cywilnej historii („graždanskoj", wzgl. „obywatelskiej") oderwane socjologiczne schematy". Chcąc zmienić ten stan rzeczy, polecono do czerwca 1935 r. ułożyć nowe podręczniki obejmujące 5 działów historii: a) starożytność, b) średniowiecze, c) czasy nowożytne, d) historię Związku Sowieckiego, e) historię nowoczesną krajów zależnych i kolonialnych. Szczególnie nie podobał się nowy podręcznik *Historia Z. S. S. R.* prof. Waszaga i innych. Ostrą krytykę zakończono dobitnie: „Autorzy podręcznika dali wzór tego, j a k n i e n a l e ż y p i s a ć p o d r ę c z n i k a dla uczniów szkolnych" (II, str. 22).

Również skrytykowano podręczniki dla szkół powszechnych (Łozińskiego i Minca). Rozpisano konkurs na nowe podręczniki historii odpowiadające założeniom programowym, z terminem do 1 lipca 1936 r., z pokaźnymi nagrodami pieniężnymi (4) w sumie od 100 000 do 25 000 rubli. Udział w konkursie — bez ograniczeń; mogą być prace zespołowe, kilku autorów lub instytucyj. Podręcznik ma dotyczyć klasy III i IV szkoły powszechnej, uwzględniając wiek uczniów: 10—12 lat. Objętość: 20 arkuszy druku, w tym 2 rysunki i mapy. — „Podręcznik powinien być historycznie prawdziwy. Takim może być tylko utrzymany w duchu marksistowskim podręcznik. (!Red.) Lecz z tego nie wynika, by dzieciom w wieku lat 10—12 można było podawać gotowe formuły marksistowskie" (II, str. 6). Dotychczasowe podręczniki, pomimo wskazań władz, niemal zupełnie nie uwzględniały dziejów kultury, fałszywie lub bałamutnie przedstawiały sprawy ustrojowe, prawie wcale nie uwzględniały dziejów mniejszości narodowych oraz ich kultury. Historia Związku Sowieckiego nie ma być historią Wielkorosji i ludu wielkorosyjskiego, lecz historią ludów i ziem związkowych. Zadanie, doprawdy trudne i obszerne. Stąd w omawianych zeszytach *Historii w szkole* monografie o Mordwinach, Tatarach krymskich i wołżańskich, Gruzji i Syberii, jako materiał dokształcający dla nauczycieli. Krytyka przestrzega przed nadużywaniem takich określeń, jak „rewolucja". Dlaczego żywiołowe rozruchy na Rusi Kijowskiej w XI w. nazywa się „rewolucją"? Należy rozróżniać „rewolucje burżuazyjne" (np. francuską, której nie należy z tego powodu nazywać „wielką") i „socjalistyczne". Nie używać wyrażeń „stary i nowy ustrój". Z n a m i e n n y j e s t w y r a ź n y z w r o t k u p a t r i o t y z m o w i.

Oto kilka zarzutów: „W podręczniku mówi się tylko o grabieżach i gwałtach książąt moskiewskich, tak że uczniowie nie nabiorą poglądu, że utworzenie n a r o d o w e g o p a ń s t w a wielkorosyjskiego było wielkim krokiem naprzód w historycznym rozwoju". „Wielką również wadą podręcznika jest brak wykazania zacofania Rosji w porównaniu z krajami zachodnio-europejskimi. Zupełnie niedostatecznie wykazano, że za to zacofanie „bił nas każdy, kto chciał", według słów Stalina. „K o m u n i ś c i b y n a j m n i e j n i e p o w i n n i

uchylać się od dodatniej oceny przeszłości swego kraju" (Cytaty z artykułu Bystrianskiego: „Uwagi krytyczne o podręcznikach historii Z. S. S. R.", zeszyt II). Jest też artykuł: *Poznajmy i pokochajmy historię swej ojczyzny.* Piszą tam: „Czy może być zadanie bardziej wdzięczne dla sowieckiego pisarza i artysty, jak udział w stworzeniu takiej książki, która byłaby podręczną książką młodego sowieckiego pokolenia? Znakomity pisarz angielski Dickens z miłością i zapałem pisał swą *Historię Anglii dla dzieci.* Herbert Wells napisał książkę o historii powszechnej. Wartość historyczna tych prac nie wznosi się ponad poziom burżuazyjnej historiografii, lecz styl tych książek jest wspaniały. Puszkin nie uważał za sprawę dla siebie obojętną pracę nad *Historią Pugaczewa.* Tołstoj sam układał podręcznik dla swej szkoły w Jasnej Polanie".

Słowem — w tych uwagach i żądaniach odnośnie realizacji nowego programu historii i zmiany metod, poglądów przebija szczególna dla obecnych stosunków w Sowietach nuta pewnej świadomości posiadania „ojczyzny", chociaż inaczej pojętej niż gdzie indziej: w znaczeniu wspólnej własności krajów i narodów, związanych wspólnym ustrojem.

Wreszcie — kilka wzmianek o Polsce, wyłowionych tu i owdzie na łamach *Historii w szkole.* Zeszyt II, str. 18 (w związku z krytyką podręcznika): „Samozwańców Dymitra I i II przedstawiono jako wodzów chłopskich powstań; tymczasem ci awanturnicy — narzędzia „polskowo panstwa (termin nie dający się dokładnie przetłumaczyć) tylko wykorzystywali zbuntowane tłumy dla swych reakcyjnych celów". Zgadzamy się z tym: nie róbmy z awanturników rewolucjonistów! Dalej (str. 23): W podręczniku dla szkół powszechnych Łozińskiego „nic nie powiedziano o polskich powstaniach 1830 i 1863 r. przeciw caratowi, chociaż autorzy powinni wiedzieć o tym ogromnym znaczeniu, jakie przypisywali Marks, Engels i Lenin walce szlacheckiej (w oryginale *szlacheckoj* — nie po rosyjsku: *dworżanskoj!)* Polski, jako przedniej straży europejskiej demokracji przeciw carskiemu absolutyzmowi".

Również w podręczniku Minca „niesłusznie pominięto polskie powstanie przeciw caratowi w 1830 r.". Miejmy zatem nadzieję, że laureaci owego państwowego konkursu nie zapomną o tych faktach w najnowszych podręcznikach i że w najbliższej przyszłości dzieci dalekich Baszkirów, Zyrżanów, Uzbeków, będą uczyły się pięknych i szczytnych fragmentów dziejów Polski — w myśl wskazań Lenina co prawda i w swoistym ujęciu. Wreszcie — str. 40 — o najściu Mongołów na Europę. „Drugi tatarski oddział spustoszył dzielnicę sandomierską i za rzeką Wiślicą (tak!) rozbił dwóch polskich książąt. W końcu kwietnia 1241 r. Tatarzy byli już na Dolnym Śląsku. Już była utorowana droga w głąb Niemiec, lecz w tym czasie przed Tatarami zjawiła się armia króla czeskiego Wacława. Tatarzy cofnęli się na Węgry, po drodze spustoszyli Morawy i Śląsk". Z tą „rzeką Wiślicą" — coś niewyraźnie! Dowiadujemy się także, że nie Polacy zatrzymali krwawo Mongołów pod Legnicą, lecz Czesi. Na obronę autora tej pracy historycznej (A. Sawicz: *Złota horda*) dodajmy, że powołuje się na dość obszerną bibliografię przedmiotu i podaje wiele naprawdę ciekawych a przekonywujących szczegółów o ustroju, handlu i rzemiośle Tatarów, które poniekąd równoważą ten niemiły dla Polaka „błąd historyczny". Wykazy bibliograficzne tej monografii oraz innych pouczają poza tym, że autorzy przeważnie korzystają ze źródeł rosyjskich. Rzadko spotyka się tytuł jakiegoś dzieła francuskiego lub niemieckiego, nigdy — łacińskiego. Widocznie słaba jest łączność z nauką Europy, a może — znajomość obcych języków.

Inowrocław *Stefan Kamiński*

Uwaga: Otrzymujemy do Redakcji jako egzemplarze wymienne także czasopisma angielskie *(The Journal of Education, The Instructor - Schoolroom activities for Elementary Teachers),* węgierskie *(Néptanítók Lapja),* słowackie *(Nasa skola)* i zapraszamy do współpracy przy sprawozdaniach z tychże. Red.

NIEMCY GRABIĄ DOBRA KULTURALNE LUDU ŚLĄSKIEGO

Powszechnie znana jest specyficznie niemiecka umiejętność wykorzystywania i ulepszania cudzych wynalazków, dorabiania teorii naukowych do pewnych, dowolnie uznanych faktów, jak np. teoria sfabrykowana przez niemieckich uczonych o zasięgu Słowian, których granice chcieliby Niemcy przesunąć bodajże na wschodnie granice Pomorza, Poznańskiego i Śląska, choć wykopaliska (ale po co wykopaliska!) i Łużyczanie swą obecnością stwierdzają, że Słowianie zamieszkiwali ziemie aż po Berlin.

Niemcy jednak mają swoją własną metodę: metodę przerabiania, grabienia, kłamania. Coś przecież z tego zostanie.

Tę samą metodę zastosował niejaki p. Franciszek Pudollek, wydając „Deutsche Volkstänze, Heft 25 — Oberschlesische Volkstänze — 1 Teil."

Z przedmowy dowiadujemy się, że „my Górnoślązacy nie mogliśmy dotąd pielęgnować rodzimych tańców, bo nikt ich nie zebrał". Zabrał się więc do tego p. Pudollek i „zebrał"... wszystkie tańce ludu górnośląskiego, nie używając w objaśnieniach ani razu słowa „polski".

Na wstępie zbiorku spotykamy piękny „Ulanentanz", powszechnie znany, tańczony i śpiewany jako „Ułan".

„Miała baba ułana, co ji wbijoł cwoki
Jedyn ji wbił do rynki, drugi do paszczoki" itd.

Oto dwuwiersz wyjęty z „Ułana". Teraz staje się jasnym, dlaczego sławetny p. Pudollek nie mógł przytoczyć tekstu zebranych Oberschlesische Volkstänze, a tym mniej tłumaczyć na niemiecki, bo coby z tego wyszło, ani rytmu ani rymu. Podał więc melodię i formy choreograficzne i najnowszy fabrykat niemiecki gotowy.

Takie same operacje przeprowadza wydawca niemiecki z tańcem pt. „Der Taubentanz", znanym na Śląsku, jako „Gołąbek" z odpowiednim tekstem, śpiewanym w gwarze górnośląskiej. Oto znowu „Schäfertanz", zebrany w Jaroszowicach pszczyńskich („Ost. O. S."), a powszechnie tańczony i śpiewany na ziemi śląskiej jako „Owczarczyk".

„Owczarczyszek nasz, wygnał owce wczas,
A ja za nim ze śniadanim, a on uciekł w las".

Tekst w niemieckim wydaniu naturalnie nie przytoczony.

Te same groteskowe operacje widzimy przy „Schornsteinfegertanz" — „Mietlorzu", jak i „Der Vierfache oder Vierländer" znanym śląskim „Czworaku". Potem idą dalsze, podobnie wynaturzone tańce ludu śląskiego.

Wydawca obiecuje w przedmowie dalsze wyczyny z tej samej fabryki „ersatzów" w następnych zeszytach.

Zastanówmy się jednak, do czego zmierzają Niemcy przy pomocy konsekwentnego operowania tą samą metodą ubierania się w cudze piórka. Znane jest, że „co pisane, to święte" dla ludu. Lud górnośląski, oddzielony od Macierzy granicą, tańczy tylko swoje stare tańce górnośląskie. Trzeba więc temu ludowi pokazać owe tańce „na piśmie" po niemiecku, by uwierzył, że te ich tańce to produkt niemiecki; fakt, że tańce są znane na ziemi śląskiej het, od lat wielu — to nowy argument, że ludność miejscowa jest od dawna niemiecka. Naiwne rozumowanie, ale trzeba próbować, a nuż się uda. My jesteśmy jednak innego zdania: Nie udało się przez sześć wieków, nie uda się i teraz. *

RÓŻNE WIADOMOŚCI

TOWARZYSTWO SZKOŁY LUDOWEJ RADIOFONIZUJE SWOJE ŚWIETLICE. Towarzystwo Szkoły Ludowej we Lwowie kosztem kilkunastu tysięcy złotych zaopatrzyło w odbiorniki radiowe 70 swoich świetlic na terenie Małopolski Wschodniej. Wszystkie świetlice otrzymały 3-lampowe odbiorniki wraz z kompletem materiału instalacyjnego. Ponieważ w świetlicach T. S. L. na terenie Małopolski Wschodniej gromadzą się wszyscy bez wyjątku mieszkańcy danej wsi — odbiorniki radiowe staną się więc ośrodkiem życia kulturalnego.

KSIĄŻKA „NA TROPACH SMĘTKA" NA INDEKSIE. Znana książka Melchiora Wańkowicza, będąca relacją autora z kilkutygodniowej wędrówki po Prusach Wschodnich, naświetlająca swoiście moc problemów polsko-niemieckich, odkrywająca oczom zdumionego czytelnika nieznane tajniki ziemi mazurskiej i jej ludu słowiańskiego — jest bezlitośnie tępiona przez władze niemieckie, — ale — rzecz charakterystyczna — tylko na terenie Prus Wschodnich.

KOSZARY NIEMIECKIE ZACZYNAJĄ SIĘ OD SZKOŁY. Na odbytym niedawno w Hamburgu zjeździe organizacyjnym Związku Rezerwistów Niemieckich, przewodniczący Związku, generał-major Schuessler, wystąpił z postulatem przerzucenia pewnych działów wyszkolenia żołnierskiego na szkoły. Sprawy wojskowe winny wejść w program nauczania jako jeden z podstawowych przedmiotów nauki. Zamiast zajmować się rzeczami abstrakcyjnymi, oderwanymi od życia, młodzież winna przejść praktyczną zaprawę żołnierską przez rozwiązywanie na ławie szkolnej zadań z dziedziny psychologii, balistyki, gospodarki wojennej i zagadnień komunikacyjnych. Młodzież niemiecka musi wiedzieć — mówił gen. Schuessel dosłownie — że jeżeli Niemcy chcą się utrzymać na powierzchni i być silnymi, muszą stać się krajem żołnierskim. *

CO SIĘ STAŁO Z MILIONEM POLAKÓW W NIEMCZECH? Numer 225 „Deutschland und Polen", wychodzącego jako dodatek do dziennika niemieckiego „Ostdeutsche Morgenpost" w Bytomiu, przynosi sensacyjną wiadomość, że Polaków w Niemczech jest niecałe 250 000 (słownie dwieściepięćdziesiąt tysięcy), natomiast Niemców w Polsce jest ponoć jeszcze ponad milion!

Te nieoczekiwane wieści można by potraktować jako kiepski żart i pozostawić bez reakcji, gdyby wspomniany organ nie pozostawał pod wpływem „Bund Deutscher Osten", organizacji, działającej legalnie w Niemczech i kierującej ofensywą antypolską. Z tego narzuca się prosty wniosek, że strona niemiecka fałszując rzeczywistość stara się wytworzyć mniemanie, że zagadnienie położenia ludności polskiej w Niemczech nie istnieje. Równocześnie jednakże usiłuje przerzucić ciężar zagadnienia mniejszościowego do Polski, fabrykując w tym celu kilkaset tysięcy Niemców w Polsce. Takie odwrócenie rzeczywistości mogłoby dać Niemcom w Polsce bardzo wygodną pozycję .... gdyby nie ta „nieszczęsna" statystyka niemiecka, która w 1925 r. na samym Śląsku Opolskim wykazała, mimo nacisku administracyjnego, 542 508 osób z językiem polskim jako ojczystym. W rachunku tym, rzecz oczywista, pominięto tzw. dwujęzycznych, których przynależność do narodu polskiego nie może ulegać wątpliwości. Cyfra ta, w rzeczy samej wahając się, dochodzi do 800 000. A ileż to Polaków w Prusach Wschodnich, w Westfalii, na Pograniczu i w Niemczech Środkowych? Wahania cyfr wywołane są znanymi metodami preparowania statystyk narodowościowych w Niemczech, których wyrazem jest np. zupełne wyniszczenie mapy ilustrującej stosunki narodowościowe w Niemczech, sporządzonej przez inż. Jakóba Spett na podstawie spisu ludnościowego z 1910 roku. Mapa została wytępiona, gdyż demaskowałaby wieści takie, jak powyższe o zaniku miliona Polaków. *

DOPISEK REDAKTORA

Wakacje się skończyły; — jutro znów będę uczył w szkole, a gdy za kilka dni zeszyt ten znajdzie się w rękach Szan. Czytelników, to już wszyscy będziemy porwani na nowo bystrym nurtem pracy w naszych — niestety tak często przepełnionych — klasach.

Korzystałem z krótkiej przerwy wydawniczej, by jako dobry gospodarz — nazwałem siebie kiedyś „szafarzem Waszych opłat prenumeracyjnych" — przejrzeć rachunki za ubiegły czas i „z ołówkiem w ręku" ustalić plan gospodarki na nowy, XVI rok wydawnictwa. I otóż oddaję Wam, Szan. Czytelnicy, pierwszy, podwójny zeszyt objętości 80 stronic, zaznaczając tym samym, że w nowym roku chcę wydawać zeszyty liczące przeciętnie po 40 stron. Nr 1/2 opracowałem z większym spokojem, gdyż nie potrzebowałem dzielić swego czasu na szkołę i redakcję, i ze szczególną pieczołowitością, bo jest to niejako zeszyt jubileuszowy: po skończonym trzecim pięcioleciu.

Gdy zamknąłem pierwsze pięciolecie, zdawało mi się, że to niezwykłe wydarzenie trzeba utrwalić osobnym wyczynem wydawniczym i powiększyłem — wobec obietnicy (zresztą niespełnionej) pokrycia kosztów przez pewną władzę samorządową — nr 1 na dzień 5 stycznia 1927 do 60 stronic. Na dziesięciolecie wydałem piękny zeszyt jubileuszowy, nr 1/2 pod datą 20 stycznia 1932, z podobiznami Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Panów Kuratorów i Współpracowników.

Dziś — cichaczem wkraczam w XVI rok wydawnictwa, dziękując w głębi serca Wszystkim, którzy umożliwili mi prowadzenie „Przyjaciela Szkoły" przez te minione 15 lat, oraz z nadzieją, że Dobry Bóg da mi dość zdrowia i sił, by przetrwać na posterunku jeszcze jedno pięciolecie.

Przeniosłem się z „Dopiskiem" na ostatnią stronę tekstu, tak jak przystoi na „postscriptum". Nie będę już w bieżącym roku reprodukował rysunków, gdyż na ogół Szan. Koledzy-Rysownicy zawiedli, więc o mało co byłbym ze swoimi uwagami osiadł znów na okładce. Ale niejednokrotnie wyrazili Szan. Czytelnicy życzenie, by „Dopisek" wchodził do oprawnych roczników — toteż przyczepiłem się do zeszytu... w samym końcu.

Treść zeszytu: Trzy artykuły o korelacji-koncentracji, a ponieważ dwaj pierwsi autorzy wyrażają odmienne poglądy, liczę się z dalszą dyskusją i uprzejmie zapraszam. Następnie dwie uwagi o wychowaniu: wołanie o „program ramowy" i aktualne pytanie na temat wartości wychowawczych świadectw szkolnych. Z przedmiotów nauczania uwzględniłem historię (obszerniejsza rozprawka na temat pracy domowej), geografię (wskazówki metodyczne o planie i mapie) i język polski (szkic lekcyjny).

W związku z akcją na rzecz szkolnictwa polskiego za granicą, umieściłem dwa artykuły: żądanie, by nowe programy szkolne uwzględniały szerzej niż dotąd Polonię zagraniczną i obraz — dość smutny — nauczania polskiego w St. Zj. A. P., poprzedzone hymnem Polaków w Niemczech.

Dział bibliograficzny będziemy prowadzić w dwu rubrykach: oddzielnie — oceny i sprawozdania, umyślnie napisane przez Szan. Współpracowników dla „P. S.", i oddzielnie — komunikaty wydawnicze nadsyłane zwykle przez pp. Wydawców. Bardziej zajmującym starałem się uczynić „Przegląd czasopism", uwzględniając także więcej niż dotąd zagraniczne pisma. W związku z tym zwracam się na str. 75 z prośbą o współpracę przy omawianiu pism w językach angielskim, węgierskim i słowackim. W końcu kilka drobnych wiadomości na zawsze aktualny temat stosunków polsko-niemieckich.

Najlepsze życzenia na nowy rok 1937 łączę z prośbą o dalsze względy dla „Przyjaciela Szkoły" i zjednywanie nam nowych Czytelników. Administracja będzie wdzięczna za podanie adresów, pod którymi mogłaby — z nadzieją uzyskania nowego abonenta — wysłać egzemplarze okazowe lub prospekty. B.